



**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**CENTRO DE LÍNGUAS**

**INICIATIVA PARA**  
**MELHORIA DA EDUCAÇÃO**

**ESTUDO SOBRE ORALIDADE**

**RELATÓRIO FINAL**

**Versão Final**

**Maputo, 15 de Novembro de 2016**

## AGRADECIMENTOS

Os membros da equipa de estudo agradecem à FDC, MEPT e DFID pela confiança e apoio concedido durante a realização deste estudo, dando-lhe uma oportunidade para contribuir na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem da oralidade nas classes iniciais do ensino primário em Moçambique, uma tarefa que cabe a toda a sociedade, como é testemunhado pela Iniciativa para a Melhoria da Educação. A equipa agradece ainda os comentários e sugestões do Conselho Técnico da FDC, que permitiram aprimorar os instrumentos e procedimentos metodológicos do estudo bem como a análise e apresentação dos resultados.

Especiais agradecimentos vão para todos os participantes deste estudo, incluindo alunos, professores e gestores de educação a diferentes níveis, que gentilmente aceitaram que a equipa de trabalho invadisse os seus sectores de actividade para recolher os dados que serviram de base para a análise que se oferece neste relatório. A sua recepção calorosa e a abertura com que forneceram os seus depoimentos foram fundamentais para o sucesso deste estudo.

Ao pessoal administrativo da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane vai o nosso obrigado pelo eficiente apoio logístico dispensado. Às autoridades da UEM, igualmente o nosso agradecimento pela compreensão, sobretudo nas autorizações para a participação no trabalho de campo.

Ao MINEDH pela colaboração na indicações das escolas e na facilitação do trabalho dentro das escolas. A boa parceria entre a FDC e o MINEDH desde o nível central ao local, contribuiu em grande medida para a realização deste trabalho.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ADPP – Ajuda de Povo para Povo

CFPP – Centro de Formação de Professores Primários

DPEDH – Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano

EP1 – Escola Primária do 1º Grau

EPC – Escola Primária Completa

FDC – Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade

FLCS – Faculdade de Letras e Ciências Sociais

IFP – Instituto de Formação de Professores

GIZ – Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (Cooperação Internacional Alemã)

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

MEPT – Movimento de Educação Para Todos

MINEDH – Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

ONG – Organização Não-Governamental

PLEM – Promoting a Literate Environment in Mozambique

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UP – Universidade Pedagógica

REG – Repartição de Ensino Geral

SDEJT – Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

## CONVENÇÕES USADAS NA TRANSCRIÇÃO

A:	Aluno
Aa	Aluna
AA:	Alunos
P:	Professor(a)
.	Descida no tom de voz, com alguma sensação de paragem
,	Pequena subida de tom dando a sensação de continuação
...	Pausa
?	Subida de entoação
!	Ênfase (marcada por proeminência na intensidade de voz ou volume)
^	Indica subida de entoação por parte do professor, onde se espera que os alunos completem uma palavra, sintagma ou frase deixada a meio
[	Sobreposição de enunciados
[	
((...))	Acção que acompanha um enunciado

## ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Lista de Abreviaturas	iii
Convenções Usadas nas Transcrições	iv
Índice	v
Sumário Executivo	vi
1. Introdução	1
2. Objectivos	2
3. Equipa de Estudo	3
4. Procedimentos Metodológicos	3
5. Revisão Bibliográfica	12
6. Apresentação e Interpretação de Resultados: Práticas, Instrumentos e Formação para o Desenvolvimento da Oralidade	12
6.1. Práticas de Desenvolvimento da Oralidade	12
6.2 Da Escrita à Oralidade e da Oralidade à Escrita	39
6.3 Percepções dos Alunos sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem e sua Performance na Expressão Oral	46
6.4 Instrumentos Orientadores do Desenvolvimento da Oralidade	51
6.5 Formação/capacitação de Professores para o Ensino da Oralidade em Classes	58
Iniciais	
7. Conclusões	59
8. Recomendações	62
Referências Bibliográficas	65
Anexos	69
Anexo 1: Termos de Referência	70
Anexo 2: Equipa de Trabalho	75
Anexo 3: Cronograma de Actividades e Responsabilidades	76
Anexos 4: Instrumentos de Pesquisa	79
Anexo 5: Aulas Ilustrativas	99

## SUMÁRIO EXECUTIVO

### **Introdução**

A qualidade de ensino em Moçambique, em geral, e do processo de ensino e aprendizagem da oralidade, em particular, vem sendo uma preocupação para o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, os parceiros de cooperação e a sociedade em geral. É nesta perspectiva que a Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (FDC), no âmbito da Iniciativa para Melhoria da Educação (IME), lançou um concurso público - 002/FDC/DDI/16/SC - para um Estudo sobre a Oralidade, encomendado ao Centro de Línguas da Universidade Eduardo Mondlane. Este estudo justificou-se pela sua importância na promoção da oralidade como uma habilidade linguística chave, no uso do Português como facilitador de processos de ensino e aprendizagem e como instrumento comunicacional.

### **Objectivos**

O estudo, que decorreu entre Maio e Outubro de 2016 (o trabalho de campo foi realizado entre Junho e Julho de 2016), tinha como objectivo geral contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da oralidade nas escolas primárias. Em termos específicos, os seus objectivos foram:

- Rever literatura nacional e internacional sobre a importância da oralidade e boas práticas de seu desenvolvimento no ensino primário;
- Identificar a ligação do estudo com iniciativas já existentes a nível nacional e internacional e oportunidades para a sua disseminação e uso;
- Documentar boas práticas em diferentes contextos;
- Identificar oportunidades para visitas de aprendizagem de boas práticas; e
- Recolher a opinião de diferentes grupos chave sobre boas práticas no ensino e aprendizagem da oralidade.

### **Metodologia da pesquisa**

O estudo adoptou uma abordagem predominantemente qualitativa, tendo-se recorrido à observação de aulas, entrevistas a informantes chave, encontros com grupos focais, inquéritos e pesquisa documental. Adicionalmente, aplicou-se um pequeno inquérito para a obtenção de informação contextualizante sobre o perfil das escolas, docentes, alunos e gestores educacionais.

O estudo abrangeu três províncias do país - Inhambane, Tete e Cabo Delgado, onde foram seleccionadas escolas de zonas rurais e urbanas ou peri-urbanas (2 escolas em cada província), a partir de uma lista de escolas com melhor aproveitamento pedagógico identificadas no relatório de Avaliação da 3ª classe realizado pelo INDE e UP – Departamento de Direcção Pedagógica, em 2013, e num projecto de reforço da oralidade realizado pela Associação PROGRESSO, na província de Cabo Delgado, no âmbito do Projecto para o Desenvolvimento de um Ambiente de Leitura em Moçambique. A selecção final e definitiva considerou também a necessidade de representação das três regiões do país e das zonas urbanas e rurais, a possibilidade de a escola ter beneficiado de uma intervenção externa de apoio pedagógico (p.ex. IFPs, ONGs), a percepção dos gestores educacionais provinciais, bem como as condições de acesso por parte dos investigadores.

Assim, a pesquisa decorreu em 6 escolas, localizadas em 6 distritos das três províncias anteriormente indicadas, tendo-se observado 147 aulas de Português da 1ª, 2ª e 3ª classes, para se colher evidências sobre boas práticas de oralidade durante os processos pedagógicos.

Para além das observações às aulas, foram aplicadas entrevistas a gestores e docentes, e organizaram-se encontros com grupos focais de alunos, a fim de se ter a sua percepção sobre o ensino e aprendizagem da oralidade. Para o caso dos alunos, as sessões de grupos focais visavam também aferir o seu domínio da oralidade.

Durante o estudo foi realizado um pequeno inquérito para a definição dos perfis sociolinguístico e pedagógico dos alunos e sócio-profissional dos professores. A informação obtida permitiu a caracterização dos intervenientes chave do processo de ensino e aprendizagem (alunos, professores e gestores), para uma posterior contextualização dos dados considerados no estudo. Foi igualmente obtida informação contextualizante em documentos diversos, bem como em literatura científica, o que permitiu o enquadramento das questões analisadas no estudo e a familiarização com outros estudos nacionais e internacionais relacionados.

### **Revisão Bibliográfica<sup>1</sup>**

A revisão de literatura apresentada tem como enfoque estudos e abordagens sobre o desenvolvimento da oralidade na educação. Inicialmente, constata que estudos e a prática internacional indicam que, em muitos contextos, a escola não dá a devida atenção ao ensino e aprendizagem da oralidade (cf. Sim-

---

<sup>1</sup> Por recomendação dos ToRs, a revisão bibliográfica foi apresentada num documento separado.



Sim, 2009; Duarte, 2011; Chaer & Magalhães, 2012; Shiel et al., 2012). Em contraste, em muitos contextos, incluindo em Moçambique, a escola tem privilegiado o desenvolvimento da leitura e da escrita, assumidas como garante do sucesso escolar, descurando-se o facto de que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita está intrinsecamente dependente do estabelecimento de bases sólidas em termos de compreensão e produção oral. É assim que a revisão apresentada evidenciou a correlação existente entre o desenvolvimento da oralidade e o da leitura e escrita, de tal modo que se sugeriu ser contraproducente investir no ensino da leitura e escrita quando o aprendente ainda se debate com problemas de compreensão e produção oral. Para além desta relação, mostrou-se que o ensino da oralidade é importante para o desenvolvimento cognitivo e socialização do aluno, em particular nas classes iniciais. Demonstrou-se igualmente que as habilidades de compreensão e produção oral podem ser melhor desenvolvidas quando os alunos são expostos a actividades sistemáticas e variadas, cobrindo-se diferentes situações de comunicação e tendo-se o professor como facilitador da interacção na sala de aulas.

### **Principais resultados**

O estudo identificou vários aspectos que concorrem para a promoção da oralidade, relacionados com actividades realizadas na sala de aulas, a planificação de aulas, uso da L1, instrumentos orientadores, formação e capacitação de professores, que se mostraram relevantes no contexto dos resultados obtidos.

A principal constatação geral do estudo é que os diferentes intervenientes têm consciência da importância do desenvolvimento da oralidade. Em todas as escolas abrangidas, foi possível identificar boas experiências de ensino e aprendizagem da oralidade, com recurso a uma variedade de actividades e estratégias, destacando-se a leitura de imagens, o uso de cartazes, o uso da canção, o recurso ao desenho e o recurso a material concretizador. Há outras actividades identificadas na literatura e também recomendadas nos programas, manuais e livros em uso em Moçambique, cujo uso é menos frequente, incluindo o conto e o reconto, a dramatização, a declamação de poemas e o recurso a jogos. Contudo, as boas práticas não são generalizadas a todos os professores, em todos os momentos da aula ou em todas as aulas. Apesar destes constrangimentos, há professores que se salientaram no processo de ensino e aprendizagem da oralidade, organizando aulas de qualidade excepcional. Estes professores podem ser usados como modelos para a disseminação de boas práticas.

As boas práticas identificadas tendem a incidir no desenvolvimento do vocabulário, promoção da oralidade na sala de aulas, considerando as componentes de compreensão e expressão oral, que desemboca na compreensão e expressão escrita.

Durante a observação das aulas, alguns aspectos com relevância para o desenvolvimento da oralidade mereceram particular destaque. É o caso de: (i) forma de planificação das aulas, (ii) uso da língua local no ensino e aprendizagem de/em Português, (iii) uso de materiais orientadores, e (iv) uso de cartazes gigantes.

De facto, um aspecto que se salientou durante a observação das aulas é que a preparação das aulas tende a basear-se no livro do aluno, em detrimento dos programas e dos livros do professor. A consequência deste facto é que não há um aproveitamento da rica e variada gama de actividades e sugestões metodológicas avançadas nestes instrumentos orientadores. O uso exclusivo do livro do aluno na planificação de aulas reduz as possibilidades de expansão da aula com as actividades recomendadas no livro do professor e nos programas, perdendo-se assim uma oportunidade para enriquecer as actividades de oralidade e propiciar bons modelos de expressão oral aos alunos.

Outro aspecto identificado a partir da observação de aulas tem a ver com o recurso à língua local como auxiliar do processo de ensino e aprendizagem de/em Português, principalmente, para esclarecer o significado de vocábulos e/ou expressões difíceis que os alunos não entendem, numa determinada aula. Esta estratégia para ajudar os alunos a entenderem os conteúdos em aprendizagem é metodologicamente aconselhável, desde que não se perca de vista que a aula é para a aprendizagem do Português.

Ao nível educacional existem instrumentos que orientam o processo de ensino e aprendizagem, desde o programa curricular, os programas de ensino do Português, até ao livro do aluno e do professor. Uma das constatações deste estudo é que a oralidade está devidamente acautelada nos instrumentos orientadores. Com efeito, por exemplo, o livro do professor apresenta diversas actividades para a promoção da oralidade, mas, o estudo mostra que os professores não usam adequadamente este recurso, embora tivesse havido participantes no estudo, principalmente gestores educacionais, que destacaram que estes instrumentos deveriam ser utilizados.

Um resultado também importante deste estudo relaciona-se com o uso de cartazes gigantes para o desenvolvimento da oralidade, como se observou nas aulas de Português em Cabo Delgado. As aulas observadas eram activas, os alunos tiveram a oportunidade de praticar as habilidades de oralidade, pois os cartazes eram envolventes. Em todas as províncias alvo do presente estudo há uma reivindicação para o retorno de cartazes gigantes enquanto material didáctico para o desenvolvimento da oralidade. Os participantes apontam, no entanto, que os cartazes devem ter orientações didáctico-metodológico para o seu uso, isto é, não podem ser cartazes simples porque os professores não os saberiam usar adequadamente.

Não obstante o registo de boas práticas de ensino da oralidade e do grande empenho dos professores, verificou-se que ainda são necessárias acções específicas de formação inicial e capacitação em exercício para a oralidade, como foi até referido pela maior parte dos professores entrevistados. Na verdade, constatou-se que a maior parte dos professores observados nunca teve uma formação específica sobre o ensino da oralidade, o que faz com que, em muitos casos, realizem práticas de ensino da oralidade com base na experiência empírica, sem a observância de princípios e procedimentos metodológicos uniformizados. Mesmo assim, o estudo apurou que muitos professores são conhecedores de metodologias, estratégias e actividades viradas para o ensino da oralidade.

### **Conclusões e recomendações**

Uma conclusão geral do estudo é que os diferentes intervenientes têm consciência da importância do desenvolvimento da oralidade e há casos salientes de implementação eficaz de estratégias do seu ensino e aprendizagem, carecendo de uma maior generalização, sistematicidade e capacitação. Daí que o estudo recomende (i) a institucionalização de boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade, (ii) a capacitação de professores em métodos e técnicas de ensino e aprendizagem da oralidade, (iii) a formação de professores para a produção e uso de materiais de baixo custo para o ensino e aprendizagem da oralidade e (iv) a promoção de intercâmbios de partilha de boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade entre professores.

## 1. INTRODUÇÃO

Há em Moçambique um esforço considerável para melhorar a qualidade do ensino, com o envolvimento de diversos sectores da sociedade, entre entidades governamentais, privadas, organizações da sociedade da sociedade e algumas individualidades. Neste âmbito, várias actividades têm estado em curso, como, por exemplo, a Iniciativa para a Melhoria da Educação, liderada pela FDC, cujo objectivo é empreender acções que possam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. Assim, no âmbito da referida iniciativa, foi concebido um estudo para a identificação de boas práticas conducentes ao desenvolvimento da oralidade no ensino primário, “para melhor implementação do ensino e aprendizagem da oralidade nas escolas, com vista a melhorar a aprendizagem da leitura” (ToRs, Anexo 1). A grande finalidade do estudo era a identificação de boas práticas de oralidade, para posterior disseminação pelas escolas do país.

A concepção do estudo surge na sequência de evidências revelarem a importância da oralidade no processo de ensino e aprendizagem, sendo crucial a sua aprendizagem e o devido uso durante os processos pedagógicos. A oralidade é a primeira fase essencial para a aprendizagem de uma língua, sendo condição prévia para o desenvolvimento de etapas subsequentes da aprendizagem linguística, ou seja, compreensão / expressão oral, leitura e escrita. No caso de Moçambique, onde para a maioria dos alunos, o Português é uma segunda língua (L2), ou mesmo o equivalente a uma língua estrangeira, só na escola os alunos poderão ganhar um contacto com a língua, pelo que urge que se promova adequadamente a oralidade na língua portuguesa, condição-primeira para o domínio de outras habilidades linguísticas, ou mesmo para o envolvimento eficaz em outras actividades pedagógicas, que usam a língua portuguesa. Portanto, a melhoria da eficácia dos processos pedagógicos e do desempenho dos alunos passa também por uma melhor aprendizagem e uso da oralidade durante as actividades pedagógicas, o que pode ser facilitado pela divulgação de boas práticas que podem ser identificadas em escolas do país. Esta é a motivação que preside ao estudo encomendado pela FDC, no âmbito da Iniciativa para a Melhoria da Educação, a um grupo de investigadores, ligado ao Centro de Línguas, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

O presente documento constitui o relatório do referido estudo, onde se efectua a sua descrição e se apresenta as principais constatações sobre boas práticas de oralidade em algumas escolas primárias. A primeira parte do relatório descreve os aspectos conceptuais, nomeadamente, os

objectivos, organização e metodologia, ao que se segue a revisão de literatura. Na segunda parte, apresenta os resultados, descrevendo e discutindo as evidências sobre boas práticas de oralidade. A discussão aponta a significação das evidências, dentro do contexto geral dos objectivos do estudo. O relatório apresenta igualmente algumas recomendações.

Deste modo, o relatório compreende dez secções: (i) Introdução, (ii) Objectivos, (iii) Equipa de Trabalho, (iv) Procedimentos Metodológicos, (v) Revisão Bibliográfica, (vi) Apresentação e Interpretação de Resultados, (vii) Conclusões, (viii) Recomendações, (ix) Referências Bibliográficas e (x) Anexos. Entre os anexos, estão incluídas transcrições de algumas aulas completas que a equipa considerou como exemplos, na sua totalidade, de boas práticas.

## **2. OBJECTIVOS**

Conforme indicado nos Termos de Referência, o objectivo geral do estudo é “contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da oralidade nas escolas primárias” (ToRs, Anexo 1). Em termos específicos, conforme o Contrato de Prestação de Serviços, esperava-se que o estudo atingisse os seguintes objectivos:

- Revisão da literatura nacional e internacional sobre a importância da oralidade e boas práticas de seu desenvolvimento no ensino primário;
- Identificação da ligação do estudo com iniciativas já existentes a nível nacional e internacional e oportunidades para a sua disseminação e uso;
- Documentação de boas práticas em diferentes contextos;
- Identificação de oportunidades para visitas de aprendizagem de boas práticas; e
- Recolha da opinião de diferentes grupos chave sobre boas práticas no ensino e aprendizagem da oralidade.

No âmbito da concretização destes objectivos, esperava-se que o estudo apresentasse casos de boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade, devidamente descritos e documentados, bem como recomendações sobre como esses casos poderão ser replicados em outros contextos com características similares.

### **3. EQUIPA DE ESTUDO**

Para a realização do estudo, o Centro de Línguas da Universidade Eduardo Mondlane contou com uma equipa de quatro consultores séniores e com larga experiência de investigação em línguas e educação.

### **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **4.1 Desenho do Estudo**

Na linha dos ToRs, o estudo seguiu uma abordagem eminentemente qualitativa, combinada com a quantitativa. Neste estudo, foram usadas diferentes técnicas de recolha de dados, que foram objecto de uma pré-testagem para a sua validação. Deste modo, recorreu-se a:

- observação de aulas;
- entrevistas a informantes chave;
- encontros com grupos focais;
- inquéritos; e
- documentos.

Assim, os dados recolhidos são eminentemente de natureza qualitativa, complementados com os resultados quantitativos dos inquéritos e outros que se julgaram necessários.

#### **4.2 Local do Estudo**

Em conformidade com os ToRs, o presente estudo abarcou três províncias, distribuídas pelas três regiões do país - norte, centro e sul. Para a selecção das escolas, usou-se como ponto de partida o relatório de Avaliação da 3ª classe realizado pelo INDE e UP – Departamento de Direcção Pedagógica, em 2013, e num projecto de reforço da oralidade realizado pela Associação PROGRESSO, na província de Cabo Delgado, no âmbito do Projecto para o Desenvolvimento de um Ambiente de Leitura em Moçambique, conhecido por PLEM. Neste documento foram identificadas as escolas com o melhor índice de aproveitamento, que constituíram o primeiro grupo seleccionado. Assumiu-se que estas escolas, potencialmente, apresentariam as melhores práticas de ensino e aprendizagem da oralidade, considerando o bom desempenho dos alunos na leitura e escrita e a correlação entre estas habilidades.

A selecção final e definitiva teve em conta aspectos adicionais, nomeadamente: (i) critério regional, ou seja, a necessidade de representar as três regiões e as zonas urbanas e rurais, (ii) possibilidade de a escola ter beneficiado de uma intervenção externa de apoio pedagógico (p.ex. IFPs, ONGs) para servir de base comparativa, (iii) consultas a entidades da educação para confirmação da potencialidade de a escola ter boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade. Também se considerou, em última instância, a percepção dos investigadores em relação a condições de acesso.

Em função da conjugação destes critérios, foram preliminarmente seleccionados os seguintes locais de estudo:

**Tabela 1:** Locais de estudo – planificação inicial

<b>Província</b>	<b>Distrito</b>	<b>Escolas</b>	<b>Razão da selecção</b>
<b>Inhambane</b>	Inhambane	EPC - Anexa ao IFP de Inhambane	Tem intervenção externa (IFP) e boas práticas e sucesso escolar em oralidade, leitura, escrita e cálculo matemático (Estudo do MINEDH/INDE/UP).
	Inharrime	EPC de Macunguela	Tem boas práticas e sucesso escolar em oralidade, leitura, escrita e cálculo matemático (Estudo do MINEDH/INDE/UP).
<b>Tete</b>	Tete	EP1 Joaquim Alberto Chissano	Tem boas práticas e sucesso escolar em oralidade, leitura, escrita e cálculo matemático (consulta com entidades provinciais)
	Cahora Bassa	EPC Liberdade	Tem intervenção externa (IFP)
<b>Cabo Delgado</b>	Pemba	EPC - Anexa ao IFP de Pemba	Tem intervenção externa (IFP)
	Mueda	EPC de Mpeme	Tem intervenção externa (Associação Progresso) no desenvolvimento da oralidade no âmbito do PLEM.

Contudo, em função da situação encontrada no local e das sugestões recebidas, conforme o ponto iii) dos critérios indicados anteriormente, foram selecionados finalmente os seguintes locais de estudo:

**Tabela 2:** Locais de estudo

<b>Província</b>	<b>Distrito</b>	<b>Escolas</b>	<b>Razão da selecção</b>	<b>Período da realização do trabalho de campo</b>
<b>Inhambane</b>	Maxixe	EPC da Maxixe-Sede	Substituição da Escola Anexa do IFP-Homoinde onde na altura as aulas estavam a ser lecionadas por estagiários; a EPC da Maxixe-Sede foi escolhida por sugestão das autoridades locais da educação.	29/06/16 a 01/07/16
	Inharrime	EPC de Macunguela	Tem boas práticas e sucesso escolar em oralidade, leitura, escrita e cálculo matemático (Estudo do MINEDH/INDE/UP).	04/07/16 a 08/07/16
<b>Tete</b>	Tete	EPC III Congresso	Indicada em substituição da EP1 Joaquim Chissano, por sugestão das autoridades locais da educação, na cidade de Tete	25/07/16 a 29/07/16
	Chitima	EPC Anexa ao IFP de Chitima	Apesar de ter intervenção externa (IFP), foi indicada pelas autoridades locais	18/07/16 a 22/07/16
<b>Cabo Delgado</b>	Pemba	EPC Anexa ao IFP de Pemba	Tem intervenção externa (IFP)	25/07/16 a 29/07/16
	Mueda	EPC de Mpeme	Tem intervenção externa (PROGRESSO) no desenvolvimento da oralidade no âmbito do PLEM.	18/07/16 a 22/07/16

Para a pré-testagem dos instrumentos, foi seleccionada a Escola Primária Completa 10 de Novembro, localizada no Distrito Urbano KaMavota, em Maputo. Esta escola foi seleccionada tendo em conta a acessibilidade, similaridade com os locais de estudo (no que respeita a boas práticas e sucesso escolar em habilidades de oralidade, leitura, escrita e



cálculo matemático) e facilidade de implementação da pré-testagem. A pré-testagem ocorreu no dia 20/06/2016.

### 4.3 Participantes e seu Perfil

Neste estudo procurou-se ter uma visão holística da situação de ensino e aprendizagem da oralidade. Para isso, houve o cuidado de se incluir uma diversidade de intervenientes deste processo, para se captar diferentes visões sobre o que acontece na sala de aulas em relação ao ensino e aprendizagem da oralidade. Deste modo, o estudo abarcou (i) professores, que orientam o processo de ensino e aprendizagem, (ii) os alunos, que são o alvo do processo de ensino e aprendizagem e (iii) gestores, que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Na secção sobre técnicas de pesquisa fornecem-se detalhes sobre o objectivo do envolvimento destes actores chave bem como a natureza de dados que se pretendia captar em cada um deles.

O estudo envolveu um total de 183 participantes, distribuídos conforme a tabela que se segue.

**Tabela 3:** Total dos participantes da pesquisa por categoria

Participantes	Totais
Técnicos provinciais	6
Técnicos distritais	8
Directores	6
Adjuntos Pedagógicos	6
Professores	22
Alunos	136
Total	184

### 4.4 Técnicas de Recolha de Dados

Como se referiu anteriormente, o estudo recorreu às seguintes técnicas de recolha de dados: observação de aulas, entrevistas a informantes-chave, encontros com grupos focais, inquéritos e documentos. Seguidamente, descreve-se a forma como cada uma destas técnicas foi aplicada.

#### *Observação de Aulas*

O objectivo da observação de aulas era avaliar, por um lado, as práticas pedagógicas no geral e, por outro, as práticas didáctico-pedagógicas especificamente relacionadas com o desenvolvimento da oralidade. A observação incluiu também a avaliação do ambiente da sala de aulas, para ver até que ponto este propiciava o processo de ensino e aprendizagem da

oralidade. Os dados foram captados a partir de uma grelha de observação (Anexo 4.1), incidindo no seguinte:

- Interação professor-aluno;
- Interação aluno-aluno;
- Métodos pedagógicas de desenvolvimento da oralidade;
- Actividades pedagógicas de desenvolvimento da oralidade; e
- Ambiente pedagógico de sala de aulas.

A observação abrangeu aulas de turmas da 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classes onde havia potencialidade de ocorrerem boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade. Contudo, em algumas escolas não foi possível cobrir as três classes devido à organização dos horários. O processo de recolha de dados da observação contou com a colaboração de intervenientes locais, dado o seu conhecimento profundo das condições de ensino na escola. Este aspecto foi crucial na selecção das turmas, cujos professores recorriam a boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade. Conforme o plano de distribuição previamente estabelecido, foram observadas 147 aulas de Português, de acordo com a tabela que se segue.

**Tabela 4:** Aulas observadas por classe e escola, em tempos lectivos

Escola	1 <sup>a</sup> classe	2 <sup>a</sup> classe	3 <sup>a</sup> classe	Total
EPC Maxixe-Sede	18	15	8	41
EPC de Macunguela	12	18	6	36
EPC Anexa ao IFP de Chitima	5	4	8	17
EPC 3 <sup>o</sup> Congresso de Tete	12	12	N/A	24
EPC de Mpeme	8	6	N/A	14
EPC Anexa ao IFP Alberto Chipande	6	9	N/A	15
Total	61	64	22	147

### ***Entrevistas a informantes-chave***

O objectivo das entrevistas era recolher as percepções de professores e gestores sobre práticas de ensino e aprendizagem da oralidade, tendo em conta a sua implementação e gestão. Para o caso dos professores, foram seleccionados os que leccionavam as turmas que foram objecto das assistências. Para o caso dos gestores, foram seleccionados:

- Directores das escolas;

- Directores-adjuntos pedagógicos;
- Directores distritais ou de cidade e/ou chefes das repartições do ensino primário nas direcções distritais ou de cidade; e
- Directores provinciais e/ou chefes das repartições do ensino primário nas direcções provinciais.

As entrevistas foram individuais ou em grupo e compreenderam perguntas abertas. Elas incidiram em questões sobre:

- Práticas didático-pedagógicas;
- Métodos e técnicas de desenvolvimento da oralidade;
- Actividades de sala de aulas;
- Materiais usados para o desenvolvimento da oralidade; e
- Desafios e soluções (locais) para o desenvolvimento da oralidade.

O Anexo 4.2 mostra as questões tratadas nas entrevistas.

### ***Encontros com grupos focais***

O objectivo dos encontros dos grupos focais era captar a percepção dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem da oralidade. A opção por grupos focais decorreu do facto de oferecerem maiores vantagens para os alunos mostrarem as suas ideias e possibilitarem a criação de um ambiente de geração e discussão de opiniões diversas. Havia também necessidade de se verificar as habilidades linguísticas dos alunos na oralidade. Para além disso, os encontros com grupos focais podiam permitir ainda alargar o leque de alunos a envolver num curto espaço de tempo.

Na sua composição, os grupos focais deveriam ser representativos, tendo em conta o género e os alunos com necessidades especiais, contendo entre 5 e 10 alunos. De facto, constituíram-se grupos compreendendo rapazes e raparigas e, embora houvesse intenção de incluir alunos com necessidades especiais, tal nem sempre ocorreu porque não foi possível a sua identificação nas turmas em que a equipa trabalhou. As discussões nos grupos focais incidiram sobre os seguintes aspectos:

- Temas, situações e géneros orais explorados no desenvolvimento da oralidade;
- Abordagens metodológicas centradas no aluno e seus resultados; e
- Exploração de actividades favoritas dos alunos e sua justificação.

### ***Inquérito***

Foi aplicado um pequeno inquérito para a captação de dados que permitissem definir o perfil sociolinguístico e pedagógico da população estudantil e sócio-profissional dos professores. O seu objectivo era permitir a obtenção de informação para a caracterização dos intervenientes-chave do processo de ensino e aprendizagem (alunos, professores e gestores), para uma posterior contextualização dos dados a considerar no estudo. Foram inquiridos os alunos e professores das turmas que foram objecto de estudo, bem como os directores das escolas e os respectivos directores-adjuntos pedagógicos.

O inquérito para os alunos incluiu questões sobre:

- Local de residência (distância de e para a escola);
- Profissão dos pais ou encarregados de educação;
- Passatempos; e
- Línguas faladas.

As questões do inquérito aos professores incidiram sobre:

- Formação inicial;
- Formação em exercício;
- Línguas faladas; e
- Experiência profissional.

O inquérito aos directores das escolas abordou as seguintes questões:

- Formação inicial;
- Formação em exercício;
- Línguas faladas;
- Experiência profissional; e
- Experiência de gestão.

O Anexo 4.4 mostra as questões tratadas nos inquéritos.

### ***Documentos***

Foram revistos documentos com dados qualitativos e quantitativos sobre o processo de ensino e aprendizagem, com relevância para o desenvolvimento da oralidade nas classes iniciais. Estes dados forneceram um panorama geral do processo de ensino e aprendizagem, permitindo o enquadramento das questões tratadas no estudo e a familiarização com boas práticas para o desenvolvimento da oralidade no país e no mundo. Alguns documentos revistos são: o Programa do Ensino Básico (INDE/MINED, 2001), o Plano Curricular do Ensino Básico e o Estudo de Dados de Base sobre a Oralidade (INDE/MINED, 2003), Leitura e Escrita no Ensino Primário (Progresso, 2009a), entre outros.

### **4.5 Análise de Dados**

A utilização de diferentes fontes de dados permitiu o cruzamento de informação no processo de análise, o que levou a conclusões gerais consistentes, a partir de resultados obtidos com os diferentes métodos. Por exemplo, os resultados da observação forneceram conclusões preliminares que foram cruzadas com as obtidas a partir das outras técnicas consideradas no estudo.

Os dados da observação de aulas foram sistematizados e tabulados tendo em conta a grelha de observação. Foram identificadas as diferentes situações comuns e específicas que mostram, *in loco*, as evidências de boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade.

Os dados das entrevistas e encontros de grupos focais foram analisados considerando o conteúdo das opiniões expressas pelos diferentes actores, pelo que se usou a técnica de análise de conteúdo. Na análise, foram identificados temas e sistematizados os diferentes pontos comuns e específicos sobre o ensino e aprendizagem da oralidade, bem como sobre o desempenho dos alunos nesta habilidade. Na abordagem, focalizou-se na qualidade da informação e não no número de participantes que se expressaram numa determinada direcção.

Os dados do inquérito foram tabulados, de forma a dar uma imagem das características sociolinguísticas e profissionais dos informantes. Desenhou-se, assim, o perfil da amostra que deu um enquadramento aos dados obtidos a partir das outras técnicas de pesquisa.

A revisão bibliográfica teve em vista a identificação de teorias e práticas relevantes e a sua análise crítica, de modo a extrair subsídios que ajudassem a fundamentar o estudo. A análise documental permitiu a identificação de factos relevantes relacionados com políticas e práticas

de ensino e aprendizagem da oralidade. Alguns dos documentos analisados permitiram a sistematização de dados estatísticos que conduziram à avaliação do processo educativo em Moçambique.

#### **4.6 Mecanismos de controle de qualidade**

Considerando que o controle de qualidade é uma questão crucial num estudo desta natureza, a equipa de investigação estabeleceu mecanismos para este efeito, em todas as fases do estudo, de modo a conferir credibilidade aos resultados e conclusões.

O âmbito do estudo e os objectivos gerais e específicos constituíram o elemento inicial para o controle de qualidade, por terem orientado a concepção do estudo, principalmente no desenho dos instrumentos de recolha de dados. O recurso a diferentes técnicas de recolha de dados foi uma das medidas que asseguraram a recolha de diferentes tipos de informação produzidas por diferentes actores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no geral, e no desenvolvimento da oralidade, em particular. Esta opção garantiu a complementaridade da informação e o seu devido cruzamento no momento da análise. Para assegurar qualidade e adequação aos objectivos do estudo, conforme referido anteriormente, a metodologia geral do estudo e os instrumentos de pesquisa foram pré-testados numa escola antes de se apurar a sua versão definitiva e posteriormente validados pelo Cliente.

A equipa de estudo realizou encontros sistemáticos para avaliação do trabalho em curso. Estes encontros cobriram as etapas principais do estudo, nomeadamente, a fase de preparação do estudo, fase de trabalho de campo, fase de análise de dados e fase de conclusão do estudo. O Cliente fez um acompanhamento *in loco* do desenvolvimento do estudo, através da apreciação e validação de relatórios preliminares, coordenação de actividades e observação do trabalho de campo. No âmbito do acompanhamento do estudo, o Cliente pôde rever e comentar os produtos previstos nos ToRs, remetendo-os posteriormente à equipa de investigação para revisões e ajustamentos.

Antes da apresentação do relatório final, a equipa submeteu o *draft* inicial à apreciação da FDC, para comentários conducentes à sua melhoria.

## **5. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

No âmbito deste estudo, a revisão bibliográfica é considerada um produto à parte, cuja versão inicial foi previamente submetida ao Cliente, conforme os ToRs. A versão final é submetida juntamente com este relatório, como um documento à parte.

## **6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS: PRÁTICAS, INSTRUMENTOS E FORMAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE**

### **6.1. Práticas de Desenvolvimento da Oralidade**

Nesta secção apresentam-se práticas de desenvolvimento de oralidade, incidindo sobre o desenvolvimento do vocabulário e da expressão oral.

#### **6. 1. 1. Práticas de Desenvolvimento de Vocabulário**

Como referido anteriormente, o conhecimento linguístico engloba quatro habilidades básicas, nomeadamente, a compreensão e produção oral, bem como a compreensão e produção escrita (Syomwene, 2013), sendo que as primeiras duas constituem o alicerce para o desenvolvimento das seguintes. Deste modo, pode-se considerar que o desenvolvimento da oralidade é um elemento essencial para o domínio de uma língua quer como um instrumento de interacção e socialização, quer como um instrumento propiciador de processos cognitivos. Sendo a oralidade um elemento essencial no desenvolvimento linguístico da criança, ela só poderá ocorrer mediante um desenvolvimento vocabular adequado, sem o qual a criança fica privada de apreender o seu universo e engajar-se em práticas discursivas. A compreensão e produção linguística pressupõe uma conceptualização do real, o qual é apreendido por palavras que se referem a objectos, acções e qualidades. Assim, o capital lexical retido pela criança é decisivo para o desenvolvimento da oralidade, pressuposto essencial para o desenvolvimento adequado da competência linguística. No contexto escolar é ainda mais relevante, pois a oralidade é um meio importante de ensino e aprendizagem, por facilitar as interacções na sala de aula e a aquisição de conteúdos escolares. Aponta-se na literatura que é muito importante que as crianças desenvolvam o conhecimento dos significados das palavras desde a tenra idade, precisando, por isso, de se engajar activamente no desenvolvimento do seu vocabulário, acompanhando o desenvolvimento de conceitos, a que se liga o vocabulário académico.

A aprendizagem do vocabulário académico conduz também ao desenvolvimento de conceitos. Alguns autores, como Beck, McKeown, & Kucan (2002), apontam três categorias de palavras, com as quais as crianças se devem familiarizar: palavras descritivas básicas (que as crianças trazem de casa), palavras que aparecem frequentemente nos textos (sobre as quais, as crianças têm algum conhecimento conceptual) e palavras não comuns, típicas de certos domínios. Para o efeito, apontam-se algumas estratégias para o ensino conducente a expansão do vocabulário e conceitos das crianças.

Assim, para a identificação de boas práticas foram observadas várias actividades que incluem o recurso a canção, línguas locais, material concretizador, exploração do meio circundante, danças, cujo objecto era a aquisição de vocabulário. A seguir faz-se a apresentação e discussão de casos ilustrativos de boas práticas para o desenvolvimento vocabular.

#### **6. 1. 1. 1. Uso da canção**

A canção é um recurso pedagógico muito importante, tendo sido observadas variadas situações de boas práticas em que ela é usada para o ensino de vocabulário. Numa das aulas observadas, da 2ª classe, cujo objectivo era o ensino de partes do corpo humano, o professor finalizou a aula convidando os seus alunos a cantar uma canção sobre higiene pessoal “Lavo a cara de manhã cedo”, na qual se vão enumerando diferentes partes do corpo humano. À medida que na canção se faz referência a uma certa parte do corpo, os alunos deviam fazer a sua indicação, ao mesmo tempo que iam dançando. Esta actividade permitia, de uma forma lúdica, que os alunos consolidassem o vocabulário sobre as partes do corpo humano, que já tinha sido visto ao longo da aula, ou sobre a acção a que o vocábulo estava associado. O professor, propositadamente, induzia os alunos no erro, para verificar se os alunos efectivamente conheciam os vocábulos e os seus referentes. Este jogo proporcionava momentos de muito riso e descontração, em que, naturalmente, os alunos iam consolidando as palavras, num ambiente de muita alegria. Em seguida, veja-se a ilustração do que foi descrito:

**Extracto 1:** Uso da canção para consolidação da aprendizagem de vocabulário sobre o corpo humano (Aula de Português, 2ª Classe, Prof.SM, EPC de Macunguela, 6/7/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.10)

- |   |    |   |
|---|----|---|
| 1 | P  | Está bom. Muito bem. ((Palmas)). Então vamos cantar. Vamos cantar, lavo a cara de manhã cedo. |
|   | AA | Lavo a cara de manhã cedo ((Começam a cantar))  |



- 5 P Espera, Vamos lavar a cara. Ehhhh, espera! Eu vou indicar.  
Vocês também vão indicar onde eu indicar. Ouviram?  
Yahh,vamos, vamos começar. Não bater, ahhh,
- 10 vamos bater palmas,  
mas indicar as partes que eu também vou indicar.  
Vamos cantar.
- AA& P Lavo a cara de manhã cedo.  
AA: ((Risos))
- 15 P: Tem cara aqui? ((a apontar para o ombro))  
AA: ((Risos))  
P: É cara aqui? É cara aqui? Onde está a cara? Então vamos lá começar de novo
- AA&P: Lavo a cara de manhã cedo.
- 20 Limpo dentes com uma escova  
Penteio-me muito bem para bonita ficar  
Olala lala, olala lala la, olala lala  
Lavo a cara de manhã cedo.  
Limpo dentes com uma escova
- 25 Penteio-me muito bem para bonita ficar  
Olala lala, olala lala la, olala lala

Uma outra situação de recurso à canção para a consolidação do vocabulário verificou-se numa aula da 2ª classe, na EPC de Mpeme, em Cabo Delgado, em que o professor introduzira nomes de frutas. Os alunos foram induzidos pelo professor a cantar uma canção que enumerava frutas e respectivas árvores de fruta, ao mesmo tempo que o professor ia mostrando as frutas no cartaz, conforme ilustrado no seguinte extracto:

**Extracto 2:** Uso da canção para a consolidação da aprendizagem de vocábulos relacionados com frutas e árvores de fruta (Aula de Português, 2ª classe, Prof.MF, EPC de Mpeme, 20/7/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.9)

- 1 P: Vamos ouvir primeiro!  
Tenho laranja, no meu quintal, tenho laranja da minha amiga laranjeira.  
AA: Tenho laranja no meu quintal, tenho laranja da minha amiga laranjeira.  
P: Tenho papaia no meu quintal, tenho papaia da minha amiga papaieira.
- 5 AA: Tenho papaia no meu quintal, tenho papaia da minha amiga papaieira.  
P: Tenho coco no meu quintal, tenho coqueiro do meu amigo coqueiro.

### 6.1.1.2 Uso de línguas locais

Nas zonas rurais, como até foi apontando por vários entrevistados, os alunos apresentam um perfil linguístico em que o Português é uma L2, tendo uma língua local como sua língua materna. Para os alunos, esta é a sua língua do dia-a-dia, expondo-se e/ou usando o Português apenas na sala de aula. Assim, o seu vocabulário em Português pode ser muito limitado,

impedindo-os de assimilar algumas matérias apenas porque desconhecem um vocábulo relacionado com o conteúdo em exploração na aula, embora possam dominar o conceito ou conhecer o referente na sua língua materna. Assim, nestas situações, alguns professores recorrem às línguas locais como facilitadoras do processo de aprendizagem. Casos singulares de boas práticas foram observadas na EPC Macunguela. Macunguela fica na região de Inharrime, numa zona em que coexistem falantes de Gitonga, Cicopi e ainda Xitswa. Numa das aulas, o texto abordado (Livro do Aluno, 2ª Classe, p. 62), era acompanhado de uma imagem que mostrava um idoso que estava a contar uma história e sugeriu-se que ela seria sobre a raposa e o galo. Como forma de assegurar que os alunos tinham conhecimento do que se estava a falar, depois de explicar as suas características gerais, o professor perguntou como a raposa era designada em Gitonga. Prontamente, um dos alunos indicou a designação em Gitonga, como sendo *ngehe*. O professor ainda perguntou como a raposa era designada em Xitswa, outra língua presente na região de Macunguela. Outro aluno disse prontamente: *ikhanga* ('é raposa'). Durante a explicação, o professor também traduziu o título da história para Gitonga, *Ngehe ni Konge* 'a raposa e o galo', acabando, assim por indicar também como se designava "galo". O excerto indicativo desta parte da aula é o seguinte:

**Extracto 3:** Uso das línguas maternas dos alunos para esclarecimento de significados de palavras em Português (Aula de Português, 2ª classe, Prof.SM, EPC de Macunguela, 4/7/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.10)

- 1 P: Estavam a contar história. De quem?  
AA: da raposa e do galo  
P: da raposa e do galo. Alguma vez, vocês ouviram essa história?  
AA: Não!
- 5 P: Eh, nunca ouviram? Muito bem ... da raposa e do galo.  
O nosso texto aqui de leitura  
... é melhor lá em casa perguntarem muito bem quem conhece  
esta história ...  
mas eu conheço, querem conhecerem também?
- 10 AA: Sim!  
P: Tá bom, tá bom. A raposa queria enganar o galo, porque a  
raposa não sabe subir.  
Sabiam disso? A raposa é um animal tipo cão. Quem conhece,  
em Bitonga, raposa? Em Bitonga, como se chama? Há quem conhece?
- 15 A: Sim!  
P: Como se chama?  
A: *ngehe*  
P: *Ngehe*, muito bem. *Ngehe*, muito bem. E em Xitshwa, quem  
conhece?
- 20 A: *Ikhanga*.  
P: *Ikhanga*. Muito bem. Uh, muito bem. Então, esse *khanga* e

- esse *ngehe*.  
 (...)
 

P: Hão-de saber contar lá em casa? Ah, sim em Bitonga *ngehe ni khonge*.

 25

Um caso similar observou-se numa aula em que se introduziu a palavra *alguidar*. Depois de alguma explicação em que o professor apercebe-se de que os alunos não tinham ainda identificado o que era um alguidar, resolve recorrer às línguas locais:

**Extracto 4:** Uso da L1 dos alunos para a identificação de um objecto (Aula de Português, 2ª classe, Prof. SM, EPC de Macunguela, 05/07/16 - Vide aula completa no Anexo 5.10)

- 1 P: Então, o que é alguidar?  
 Quem já comeu alguidar? Quem já comeu, alguidar? Como é doce!!!  
 Quem é outro que já comeu? Ninguém?  
 Quem já pegou alguidar? Ou quem tem em casa alguidar?
- 5 ((Acontece alguma coisa que provoca risadas nos alunos))  
 Então, quem já viu alguidar? Quem já viu?  
 Ohhhhh. Os meninos já viram, mas não conhecer que é isto aqui,  
 alguidar. Alguidar é um objecto feito de barro, ou mesmo de pau.  
 Furam aquilo ali e fica uma cova. Fazem tipo panela de barro, mas  
 10 não é panela de barro para ferver coisas. Não. Lá onde se produz  
 muita mapira, milho, utilizam para moer milho, não é bem, bem  
 moer, .... esmagar. Primeiro pilar o milho, pôr na água e no dia  
 seguinte, tirar e pôr ali.  
 Então aquele objecto, onde preparam aquela papa, mas não  
 15 aquele moer, aquele objecto ali, feito de barro, ehhhhhhhh, em  
 changana chamam *lihiso*. Em Bitonga o que é? Onde preparam o... é  
 o quê?
- AA: ((respondem mas é inaudível))
- P: Conhecem? Não tem aqui? É o quê? Não conhecem? *Giguro*?
- 20 Jonas, é quê? Não sabe? Não tem em casa? Não tem?
- A *Gikalango*.
- P: Não é *gikalango*. Muito bem. É um objecto feito de barro, que serve  
 para moer o milho.

### 6.1.1.3. Uso do Cartaz

O recurso ao cartaz constitui uma das boas práticas observadas para o ensino e consolidação do vocabulário. Numa aula, a professora pretendia que os alunos aprendessem vocabulário sobre higiene pessoal, nomeadamente *colgate*, *escova de dentes*, *pente*, *mulala*, *caixa de sabão*, *sabão* e *corta-unha*. Como meio didáctico usou um cartaz que continha figuras de uma pasta dentífrica, escova de dente, pente, caixa de sabão, sabão e corta-unha. Numa primeira fase a professora foi indicando uma figura no cartaz, ao mesmo tempo que dizia o

nome, instando os alunos a repetir, 3 vezes, a mesma palavra, até que se cobrissem todas as figuras, conforme a ilustração que se segue.

**Extracto 5:** Uso do cartaz para aprendizagem de vocabulário sobre higiene pessoal (Aula de Português, 1ª classe, Profª LA, EPC de Mpeme, 18/7/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.8)

- 1 P: Primeiro vamos começar aqui! ((apontando o objecto no cartaz))  
COLOGATE::  
AA Cologate::  
((3 vezes...))
- 5 P: ESCOVA ((era escova de dentes))  
AA: Escova

Depois da actividade anterior, a professora apontava apenas a figura, solicitando aos alunos que fizessem a nomeação, todos juntos, em coro, às vezes sem obedecer à ordem que tinha seguido na actividade anterior. A maioria dos alunos acertou sem dificuldades, revelando a assimilação da matéria. A seguir à repetição em coro, procedeu-se à prática individual, em que os alunos nomeavam a figura no cartaz, tal como se ilustra.

**Extracto 6:** Uso do cartaz para prática de uso de vocabulário sobre higiene pessoal (Aula de Português, 1ª classe, Profª LA, EPC de Mpeme, 18/7/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.8)

- 1 P: Quem quer começar?  
Aa1: Cologate:: ((Os alunos pronunciam como a professora))  
AA: Cologate::  
(3 vezes)
- 5 Aa1: Caisa de sabão  
P: Diz lá bem. ((interrompendo para corrigir))  
Aa1: Caisa de sabão  
P: Caixa de sabão. ((repetindo))  
Aa1: Caixa de sabão

Por fim, o cartaz foi usado pela professora para realizar um exercício de aplicação do vocabulário sobre a higiene. As palavras eram usadas no contexto de uma frase comum, que poderia ser usada rotineiramente, como se pode notar no seguinte extracto:

**Extracto 7:** Uso do cartaz para consolidação de uso de vocabulário sobre higiene pessoal (Aula de Português, 1ª classe, Profª LA, EPC de Mpeme, 18/7/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.8)

- 1 P: Vamos começar por aqui ((mostrando no cartaz e dizendo))  
Lavar as mãos com SABÃO ((3 vezes)),  
AA: Lavar as mãos com SABÃO

- 5 P: Lavar a cara com SABÃO ((3 vezes))  
 AA: Lavar a cara com sabão  
 P: Escovar dentes com colgate ((3 vezes – não mencionou a escova))  
 AA: Escovar dentes com colgate.  
 P: COLOGATE::  
 10 AA Cologate::  
 P: Tomar banho com sabão.  
 AA: Tomar banho com sabão.  
 P: Pentear cabelo com PENTE::  
 AA Pentear cabelo com pente::  
 15 P: Cortar unhas. ((não mencionou o corta-unhas))  
 AA: Cortar unhas.

Nota-se, portanto, que a professora, usando o cartaz conseguiu, em três sequências, introduzir vocábulos sobre higiene pessoal, consolidá-los nos alunos e praticar o seu uso dentro de uma frase.

Um outro exemplo de boas práticas ocorreu numa aula em que se recorreu a um jogo de cartazes para despertar a identificação de antónimos. A professora fez cartazes com palavras ou expressões antónimas, que os distribuiu por alguns alunos dispostos aos pares. Ela chamava a um dos elementos de cada par para ler a palavra/expressão escrita no cartaz em seu poder. O outro aluno que tivesse a palavra/expressão antónima devia aproximar-se do quadro, para exhibir e ler o seu cartaz. A turma encarregava-se de fazer o devido julgamento. Este jogo permitia não só aguçar a atenção das crianças como também ajudar a fixar os antónimos, sobretudo a partir do uso do recurso visual. É um exemplo da chamada multimodalidade<sup>2</sup>, por se notar que nesta actividade a criança se engaja em diferentes “modos” de construção de significados, envolvendo a fala, escrita e imagem, conforme Dionísio (2005, 2011).

**Extracto 8:** Uso de cartazes produzidos pela professora para o ensino da antonímia ((Aula de Português, 3ª Classe, Prof.LC, EPC de Macunguela))

- 1 P: Quem vai ler a palavra “todos os cães”?  
 A1: Todos os cães ((um aluno vai para o quadro, exhibe uma folha com a parte escrita virada para si e diz “todos os cães” - A

---

<sup>2</sup> Conforme Dionísio (2005, 2011), a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc.. A multimodalidade abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem.

- 5 professora tinha distribuído uns cartazes pelos alunos com as palavras/expressões que serviriam de base para o estudo da antonímia))
- AA: todos os cães ((repete a turma))
- A1: todos os cães ((o mesmo aluno volta a dizer, desta vez exibindo o cartaz com a parte escrita virada para a turma - “todos os cães”))
- 10 AA: todos os cães ((repete a turma a seguir ao aluno no quadro))
- P: Quem vai ler o antónimo da palavra “todos os cães”?
- A2: nenhum cão ((diz uma aluna já no quadro, exibindo uma folha com a parte escrita virada para si))
- 15 AA: nenhum cão ((repete a turma))
- A2: nenhum cão ((o mesmo aluno volta a dizer, desta vez exibindo o cartaz com a parte escrita - “nenhum cão” - virada para a turma))

#### 6.1.1.4 Uso de material concretizador

Foram observadas aulas com boas práticas para o ensino de vocabulário, com o recurso a material concretizador. Numa aula observada, notaram-se três sequências de actividades, que serviram para a consolidação da aprendizagem de vocabulário sobre artigos de higiene, designadamente *penete, escova, caixa de sabão e corta-unha*. Inicialmente, a professora apresentou-se na aula com objectos reais como pasta dentífrica, escova de dente, pente, caixa de sabão, sabão, corta-unha, que foi mostrando um a um, ao mesmo tempo que perguntava aos seus alunos como se chamavam. Assim, a professora entabulava uma conversa com os alunos à volta dos objectos considerados, conforme se ilustra no seguinte extracto:

**Extracto 9:** Uso de material concretizador para ensino de vocabulário sobre artigos de higiene pessoal (Aula de Português, 1ª classe, Profª LA, EPC de Mpeme, 18/7/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.8)

- 1 P: Isto aqui como é que chamamos? ((mostrando um pente))
- AA: Penete::
- P: O quê?
- AA: Penete::
- 5 P: Vamos repetir
- AA Penete::
- P: É para fazer o quê?
- AA: Penete::
- P: É pente só?
- 10 AA: Chamamos de pente.
- P: É para^...
- AA: Peneteare::
- P: É para pentear, é para pentear.  
E isto aqui é o quê?

- 15 AA: Escova  
 P: A escova é para fazer o quê?  
 AA: É para escovar os dentes.  
 P: Como é que chamamos isto aqui?  
 AA: [Caixa de sabão
- 20 AA: [É caixa de sabão. ((pelo menos dois alunos ainda diziam caisa de sabão))  
 P: Isto que está aqui dentro como é que se chama? ((abrindo a caixa de sabão))  
 AA Sabão ((era visível a satisfação da professora por os alunos estarem a acertar))
- 25

A actividade anterior foi realizada conjuntamente, envolvendo toda a turma. Seguiu-se uma fase de prática individual, em que os alunos identificavam os objectos que a professora colocou numa cadeira. Havia muito entusiasmo dos alunos e, no geral, os voluntários acertavam na nomeação dos objectos. Alguns pronunciavam as palavras com incorrecções, sendo imediatamente corrigidos pela professora. Veja-se o seguinte exemplo ilustrativo:

**Extracto 10:** Uso de material concretizador para a consolidação de vocabulário sobre artigos de higiene pessoal (Aula de Português, 1ª classe, Profª LA, EPC de Mpeme, 18/7/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.8)

- 1 P: Quem vai começar em dizer o nome daqueles objectos?  
 A1: Eu ((correndo para a frente)) cologate, pente ((era a escova de dentes – os colegas corrigiram)) pente, sabão, caixa de sabão  
 P & AA: Menino acertou, acertou, acertou muito bem!
- 5 Aa1: Cologate, escova, pente, caixa de sebão...  
 P: ((interrompendo para corrigir)) Não é sebão, é sa-... sa-... sabão  
 Aa1: Caixa de sebão ((continuando a errar))  
 P: ((aproximando-se da aluna)) diz lá sabão, caixa de sabão  
 A: Caixa de sabão
- 10 P& AA: A menina acertou acertou acertou, muito bem! ((mais 7 alunos fizeram correctamente o exercício até chegar a vez do 8º A))  
 A8: Cologate, pente sabão, corta-unha ((Risos dos colegas, era caixa de sabão. Foi corrigido por eles e fez bem o resto do exercício. Este exercício foi bem feito por mais cinco alunos. Outras duas fizeram o exercício e tiveram dificuldades em pronunciar sabão, diziam “sebão” ou “essabão” e a professora corrigia prontamente.))
- 15

Por fim, foi feita a recapitulação da aula, mostrando os objectos, que deviam ser nomeados pelos alunos. Na recapitulação, a professora usou depois o cartaz, onde ia apontando as figuras a serem nomeadas pelos alunos. As figuras eram apontadas pela professora de uma forma salteada.

**Extracto 11:** Uso de material concretizador para a verificação da aquisição do conhecimento de vocabulário sobre artigos de higiene pessoal (Aula de Português, 1ª classe, Profª LA, EPC de Mpeme, 18/7/2016 -- Vide aula completa no Anexo 5.8)

- 1 P: Então vamos repetir, como se chama isto?  
 AA: Caixa de sabão ((fez o mesmo exercício com os restantes objectos e depois voltou ao cartaz))  
 P: O que nós vimos aqui é isto que temos aqui no nosso cartaz. Estão a ver não é? ((mostrando no cartaz e relacionando com os objectos))  
 5 Temos tudo aqui, menos a mulala e o corta-unha, mas amanhã vamos arranjar as coisas que nos faltam, viram não é?  
 AA Si::m  
 P: Então vamos lá dizer mais uma vez ((apontando as imagens))  
 10 AA ((nomearam as imagens que a professora ia apontando de forma salteada))

Estes três excertos mostram o sequenciamento e integração de momentos diferenciados da aula com um único objectivo – a aquisição de vocabulário sobre artigos de higiene pessoal.

#### 6.1.1.5. Uso do desenho

O desenho é um recurso que é usado em algumas aulas, sobretudo, para a consolidação de vocabulário. Numa das aulas observadas, a professora usou o desenho para a consolidação do vocabulário que tinham aprendido na aula (vocabulário sobre a escola e sala de aulas) e para levar os alunos a falarem com base nos seus desenhos. O princípio estabelecido pela professora é que ela só corrigia o desenho depois de os alunos descreverem o que eles desenharam, como indicado no exemplo que se segue:

**Extracto 12:** Uso do desenho para a consolidação da aquisição de vocabulário sobre a escola e sala de aulas (Aula de Português, 1ª classe, Profª RM, EPC de Macunguela, 6/7/2016 -- Vide aula completa no Anexo 5.1)

- 1 P: Agora eu quero ver vocês desenhando qualquer coisa que vocês acharem que temos aqui na escola...ou aqui dentro da sala. Estamos juntos?  
 AA: Sim  
 5 P: Eu não vou dizer o que é. Vocês é que vão escolher o que querem desenhar... ou é cadeira... ou é caderno... qualquer coisa. Ou é a senhora professora que querem me desenhar... qualquer coisa que vocês acharem que tem aqui na sala ou dentro da escola. Uma coisa só por cada menino. Vamos... nos cadernos  
 10 AA: ((concentram-se a fazer os seus desenhos))  
 P: Não sei se querem desenhar a senhora professora. Uma casa... não sei. Mas desenhem uma coisa. ((diz enquanto circula pela sala a ver o que os alunos estão a fazer))



- 15 AA: ((entretêm-se a fazer os seus trabalhos. A professora vai dialogando com um e outro em privado))  
 P: Vocês estão a desenhar o quê? ((aborda dois alunos sentados lado a lado))  
 A: Casa  
 P: Casa do professor?
- 20 A: Sim  
 P: Já é bom ((sai do lugar em que estava a dialogar com estes alunos))  
*Uwe ke, wodezenyara ginani?*  
 AA: Quadro  
 P: Quadro...?
- 25 AA: Im  
 P: *Ni meza...?*  
 AA: Im  
 P: *Uwe ke, khawulovi gilo?*  
 A: ((silêncio))
- 30 P: ((fala com outros alunos, não se percebe na gravação))  
*Lova sagu. Desenha suas coisas. ((diz a uma aluna que copia o desenho de um colega de lado. Vai passando de carteira em carteira a ver o que os alunos vão desenhando e a corrigir os trabalhos feitos))*
- 35 AA: ((silêncio, continuam debruçados sobre os seus cadernos))

### 6.1.2 Práticas de Desenvolvimento da Expressão Oral

Conforme expresso na literatura (por exemplo, Chaer & Magalhães, 2012; Shiel et al., 2012), o desenvolvimento da expressão oral na sala de aulas deve ser estimulado através da realização de actividades variadas, como: (i) cantar; (ii) descrever pessoas, coisas e imagens; (iii) narrar acontecimentos vividos ou observados; (iv) contar e recontar histórias ouvidas ou lidas; (v) narrar histórias com o apoio de imagens; (vi) fazer dramatizações; (vii) declamar poemas; e (viii) fazer jogos orais. Estas actividades são também recomendadas nas orientações metodológicas avançadas no programa de Português para o 1º Ciclo, quer no programa monolíngue quer no programa bilingue (cf. INDE/MINED, 2001: 90-92; 194-197).

Uma das características das boas práticas de desenvolvimento da oralidade observadas nas aulas foi a exploração de vários modos de comunicação, como a combinação da imagem, fala e escrita, o que se designa de multimodalidade (Jewitt, 2008). Esta abordagem ajuda os alunos a compreenderem e a usarem diferentes modos de expressão (Jewitt, 2008) e permite atender à diversidade no processo de desenvolvimento linguístico das crianças (Shiel et al., 2012), considerando, por exemplo, que os diferentes estímulos/*inputs* podem ter efeitos diferentes sobre a aprendizagem de diferentes crianças – uns podem reagir melhor à imagem, outros à fala e outros ainda à escrita. O recurso à L1 dos alunos para facilitar a compreensão e

a expressão oral em Português foi outra estratégia recorrente nas escolas consideradas no estudo.

Nesta secção, apresentam-se exemplos de boas práticas de aplicação de algumas destas estratégias de desenvolvimento da oralidade nas aulas observadas nas três províncias que foram objecto deste estudo.

### 6.1.2.1 Uso da canção

A par de outras actividades, vários autores têm mencionado a canção como imprescindível para o desenvolvimento do afecto e da linguagem oral (Santos & Farago, 2015). Com efeito, a canção pode ser explorada para a aprendizagem (exposição e prática) de vocabulário, estruturas fráscas e de regras de uso da língua (Sim-Sim, 2010). O extracto que se segue ilustra o uso da canção para a apresentação e discussão de vocabulário:

**Extracto 13:** Exploração do sentido de vocabulário através da canção usada (Aula de Português, 2ª Classe, Prof. SM, EPC de Macunguela, 04/07/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.3):

- 1 Um Xiriquito  
passava a vida  
sempre vivia numa gaiola;  
Um xiriquito
- 5 passava a vida,  
sempre vivia numa gaiola.  
Queria voar, queria voar,  
queria voar, queria voar,  
queria voar, queria voar,
- 10 queria voar, queria voar.  
Mas um dia, bateu as asas,  
a porta da gaiola ficou aberta.  
Mas um dia, bateu as asas  
a porta da gaiola ficou aberta.
- 15 Assim voou, assim voou,  
assim voou, assim voou,  
assim voou, assim voou.

No diálogo que se seguiu à canção, o professor, numa elaboração conjunta com os alunos, interpreta a canção explorando o sentido figurado do vocábulo “voar”.

**Extracto 14:** Conversação ilustrando interpretação do sentido figurado de vocábulo retirado de uma canção (Aula de Português, 2ª Classe, Prof. SM, EPC de Macunguela, 04/07/2016 -- Vide aula completa no Anexo 5.3)

- 1 P: Muito bem, muito bem, muito bem! E os meninos querem ser como passarinhos também?  
 AA: Não!  
 P: Hein? Querem estar numa gaiola? Não, querem voar? Querem voar também?
- 5 AA: Não!  
 P: Não querem voar?  
 AA: [Sim! ((dizem alguns alunos))  
 AA: [Queremos ((dizem outros alunos))  
 P: Ohhh, não querem voar?!
- 10 A: Queremos!  
 P: Querem voar. Estão na 2ª classe. Não querem voar?  
 AA: Queremos!  
 P: Para onde?  
 AA: Na 3ª classe!
- 15 P: Para onde?!  
 AA: Na 3ª classe!  
 P: Muito bem, querem voar para a 3ª classe. Então, para chegarem lá, o que é preciso?  
 AA: Voar ((diz um aluno baixinho, de forma quase inaudível))  
 P: Então, para chegarem lá, o que é que preciso? Estudar, não é isso?
- 20 AA: Sim!

Na exploração do sentido do termo “voar”, o professor usa o contexto dos próprios alunos, indicando/referindo que “voar” ou seja, não “ficar na gaiola”, pode significar ‘passar de classe’. Portanto, é preciso estudar para “não ficar na gaiola”. Por via desta interpretação figurativa, o professor induz os alunos a terem consciência sobre a necessidade de se empenharem para transitar de classe.

A interpretação da canção por via de elementos lexicais-chave foi encontrada ao longo do estudo e a sua importância é reconhecida tanto por professores quanto por gestores, como se ilustra nos seguintes depoimentos:

“Neste nível as canções são constantes, em qualquer disciplina eu posso usar canção. É uma forma de preparar o desenvolvimento psico-motor, pois leva-nos a pensar e mexer o corpo, mas depois de usar a canção, devemos interpretar a canção.” (Prof.CA, 2ª classe, Chitima, 22/07/2016)

“Se formos à sala de aula, e o professor introduz uma canção para falar de um determinado objecto, exemplo “papaia”, vamos cantar algo que explica o que é a papaia mas também temos que levar a própria papaia para a sala de aula. Assim, a criança vê o objecto em questão. A oralidade precisa de um espaço para [se] explorar. É nesse espaço que a criança fala e consegue exprimir as suas vontades.” (Técnico do Ensino Primário, DPEDH de Tete, 26/07/2016)

Esta abordagem multimodal de desenvolvimento da oralidade a que o técnico se refere foi também captada em outros locais deste estudo, tal como ilustra o extracto a seguir:

**Extracto 15:** Canção sobre plantas e respectivos frutos, usada para consolidação da matéria (Aula de Português, 2ª classe, Prof. MF, EPC de Mpeme, 20/07/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.9)

- 1 P: Vamos ouvir primeiro: tenho laranja, no meu quintal,  
tenho laranja da minha amiga laranjeira.  
AA: Tenho laranja no meu quintal,  
tenho laranja da minha amiga laranjeira.
- 5 P: Tenho papaia no meu quintal,  
tenho papaia da minha amiga papaieira.  
AA: Tenho papaia no meu quintal,  
tenho papaia da minha amiga papaieira.
- P Tenho coco no meu quintal,  
10 tenho coqueiro do meu amigo coqueiro.

Como forma de consolidar a aprendizagem dos vocábulos estudados na primeira parte da aula, o professor introduz uma canção que referenciava os nomes de frutos em aprendizagem. À medida que se entoava a canção, o professor ia mostrando os frutos ilustrados no cartaz. Nesta canção, está também patente a exposição e prática de uma regra da língua portuguesa, nomeadamente a de concordância de género entre nome e determinante ou entre nome e adjectivo (por exemplo, “o/meu quintal” vs. ”a/minha laranjeira” e “amigo coqueiro” vs. “amiga papaieira”), o que significa que o momento da oralidade é aproveitado também para a exploração de conteúdos gramaticais, fundamentais para o domínio da língua.

Tal como referido na revisão de literatura, a língua portuguesa não é a L1 da maioria das crianças moçambicanas, pelo que, com a oralidade em Português, pretende-se ensinar a criança a falar a língua de ensino e de aprendizagem. Neste contexto sociolinguístico, com vista a (i) facilitar a compreensão, uso e a aprendizagem da/na língua alvo, e (ii) permitir que os alunos expressem e afirmem múltiplas identidades, o uso da L1 aparece como uma estratégia comunicativa e pedagógica legítima (Turnbull, 2001; Macaro, 2009; Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009) de que os professores se socorrem, mesmo através de canções. Há casos observados em aulas que ilustram o recurso a canção não só para o desenvolvimento da oralidade em si como também para o reforço da identidade cultural. Por exemplo, numa aula o professor usou uma canção “SIDA tsimbelela kule”, isto é, “SIDA, ande por longe” para alertar sobre os perigos desta doença.

**Extracto 16:** Conversação em torno de uma canção de consciencialização sobre os perigos do SIDA (Aula de Português, 2ª classe, Prof. SM, EPC de Macunguela, 04/07/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.3)

- 1 P: Já ouviram falar de SIDA? Já ouviram falar?

- AA: Sim!  
 P: O que é isso? É um animal doméstico?  
 AA: Não!  
 5 P: O que é? Um animal selvagem?  
 AA: Não!  
 P: O que é? O que é, então?  
 A: É doença ((diz uma aluna baixinho))  
 P: O que é?  
 10 AA: É doença.  
 P: Hum, então essa doença é perigosa por isso vocês estão a dizer “*tsimbelela kule*”, né? *Tsimbelela kule*, deve andar muito longe de nós... não é isso?  
 AA: Sim!  
 P: Muito bem. É por isso que se diz “não chega perto”. Deve andar muito longe. Será  
 15 que essa coisa é nossa amiga ou inimiga?  
 AA: Inimiga.  
 P: É amiga?  
 AA: Não. Não é amiga.  
 P: É?  
 20 AA: É inimiga.  
 P: É inimiga. Muito bem. Vamos então continuar com o nosso texto.

Ao cantar esta canção na sala de aulas, num contexto em que é suposto usar-se a língua portuguesa, o professor assegura aos alunos que ambas identidades - a de aprendente da língua portuguesa e a de falante ou conhecedor da língua chope - não se excluem mutuamente. Também é de realçar que a letra da canção em Chope foi linguisticamente interpretada em termos da sua mensagem global. A expressão de que o professor se socorre para interpretar a canção é “*tsimbelela kule*”, que aparece como chave do processo e que é discutida para interpretar o SIDA. Esta aula mostra como o uso flexível das línguas maternas dos alunos no desenvolvimento da compreensão e expressão oral em Português é uma forma de afirmar a legitimidade das línguas locais como veículos de expressão e de aprendizagem no contexto formal da sala de aulas.

### 6.1.2.2 Contagem e recontagem de histórias

De acordo com Chaer & Guimarães (2012), ouvir e reproduzir histórias é fascinante para as crianças, pois aí enriquecem sua linguagem, suas experiências, desenvolvem a imaginação, a capacidade de atenção e a organização lógica de seu pensamento. Portanto, para além de incentivar o gosto pela oralidade na sala de aulas, o reconto de histórias constitui uma importante estratégia para o desenvolvimento linguístico e ampliação do universo experiencial da criança, tal como se ilustra seguidamente.

**Extracto 17:** Uso do conto para a motivação de uma conversa (Aula de Português, Prof.SM, EPC Macunguela, 04/07/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.3)

- 1 P: ... Alguma vez, vocês ouviram essa história?  
 AA: Não!  
 P: Eh? Nunca ouviram? /.../ mas eu conheço, querem conhecer também?  
 AA: Sim!
- 5 P: Tá bom, tá bom! A raposa queria enganar o galo, porque a raposa não sabe subir. Sabiam disso? A raposa é um animal tipo cão. Quem conhece, em bitonga? Raposa, em Bitonga, como se chama? Há quem conhece?  
 AA: Sim!  
 P: Como se chama?
- 10 A: *ngehe*  
 P: *Ngehe*, muito bem! *Ngehe*, muito bem! E em Xitshwa, quem conhece?  
 A: *I khanga*.  
 P: *I khanga*. Muito bem. Uh, muito bem. Então, esse *khanga* e esse *ngehe*, portanto, é um animal que gosta de comer animais, principalmente galinhas, galinhas. Anda a atacar as galinhas lá nas nossas casas, nas capoeiras. E, num dia, como essa raposa não sabe subir, passou perto de uma família aí, que tinha muitos galos, tinha muitas galinhas. Tinha um galo que viu a raposa. Voou e pousou numa árvore aí e começou a cantar. E como a raposa não sabe subir, queria comer aquele galo. Então disse: “oh, compadre galo, desce. Eu quero te abraçar. Saiu uma lei que diz que agora os animais são irmãos. Já não há guerra. Desce para nos abraçarmos”. [A raposa disse isto] porque queria comer aquele galo. A raposa queria comer o galo [logo que descesse]. Então, o galo, também esperto, disse: “Hiii, essa lei é conhecida por todos? Todos os animais, todas as pessoas conhecem essa lei?” Então, a raposa pergunta: “Por que faz essa pergunta?” [o galo responder:] “É porque vejo de nascente homens com cães e armas a vir daí.”
- 20 E a raposa, por saber que foi apanhada, começou a fugir e o galo disse: “Hei, mostra-lhes a lei, mostra-lhes a lei. Não fogue!” E a raposa foi-se embora e o galo conseguiu escapar. Perceberam?
- 25 AA: Sim!
- 30 P: Hã-de saber contar lá em casa? Ah, sim em Bitonga... *ngehe ni khonge*. Muito bem, devem contar essa história lá em casa aos outros irmãos.

Tal como se diz na literatura citada neste trabalho, esta história fascinou os alunos que ficaram atentos ao longo da sua contagem. Foi possível ouvir deles enunciados tais como: “Chiii... se fosse eu, não descia!”; “Hii, não, não desce!” Para além de cativar a sua atenção, estes enunciados mostram que os alunos estavam a perceber a história e compreendiam dessa forma porque o professor dissera que “A raposa queria enganar o galo”, espreitando assim para as suas imaginações e, sobretudo, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de pensamento lógico. Por exemplo, ao associarem o enunciado da raposa (“oh, compadre galo, desce. Eu quero te abraçar. Saiu uma lei que diz que agora os animais são irmãos. Já não há guerra. Desce para nos abraçarmos” com o conceito/intuito? de “enganar”). A associação de “raposa” com “*ngehe*” ou “*i khanga*” não só serviu para verificar e

fortalecer a compreensão e aquisição deste vocábulo português por parte dos alunos como serviu para afirmar e reconhecer o conhecimento linguístico e conceptual que os alunos trazem da sua socialização inicial, no meio familiar.

No extracto que se segue, uma professora pede aos alunos para recontarem uma história que ela havia lido na sala de aulas. Depois de dificuldades apresentadas por alguns alunos no reconto requerido, a professora acabou sugerindo que os alunos contassem uma outra história. Uma aluna voluntariou-se a contar a seguinte história:

**Extracto 18:** Contagem de uma história por uma aluna voluntária (Aula de Português, 2<sup>a</sup> classe, Prof<sup>a</sup> RC, EPC da Maxixe, 30/06/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.5)

- 1 Aa: Era uma vez...  
 P: Era uma vez...  
 Aa: Era uma vez, 3 porquinhos...  
 P: Três porquinhos...
- 5 Aa: tinham medo do lobo... mas queriam casa para viver sozinhos. O primeiro porquinho encontrou um titio e comprou um pouco de palha... pediu um pouco de palha e foi fazer a casa ... e depois o segundo porquinho encontrou um senhor de caniço e depois pediu um pouquinho de caniço e foi fazer casa. E depois, o terceiro... o último porquinho encontrou um senhor de tijolos, depois pediu um pouco de tijolos e foi fazer casa dele e depois aquele lobo chegou. Depois disse: “Vou soprar... vou soprar.” E logo soprou aquela casa de palha e aquele porquinho saiu, correu e foi para a casa do irmão. Depois chegou naquela casa de caniço o lobo e disse: “Vou soprar... vou soprar”. Depois soprou naquela casa de caniço e depois os dois [porquinhos] foram em casa do irmão. Depois o lobo veio e disse: “Vou soprar... vou soprar”. E depois, não conseguiu [derrubar a casa]. Depois queria subir em cima e depois estavam a ferver água, [caiu e entrou dentro da panela], quando entrou lá dentro, queimou o rabo e depois saiu a voar...
- 10
- 15 AA: ((risos dos outros alunos que estavam a acompanhar))  
 P: Vocês não viram essa história na televisão?
- 20 AA: [Eu vi...  
 AA: [Sim!  
 P: Vocês gostam de ficar à frente da televisão, né?

A dificuldade em encontrar alunos que se voluntariam para contar histórias é comum, conforme nos relataram alguns dos participantes.

“Os alunos recontam histórias. Algumas crianças podem recontar histórias. Mas muitas vezes eu conto histórias em Português mas as crianças têm dificuldades de recontar. Até dizem que percebem, mas têm dificuldade de recontar.” (Prof<sup>a</sup> RM, 1<sup>a</sup> Classe, EPC Macunguela, Entrevista, 06/07/2016)

Em entrevistas com gestores e professores foram mencionados vários aspectos em relação ao conto e reconto, alguns dos quais podemos encontrar nos excertos das aulas transcritas. Os

professores usam o conto para explorar a moral da história e o reconto para (i) os alunos mostrarem, usando as suas próprias palavras, o que entenderam da história e do seu significado, (ii) exemplificar algumas situações do quotidiano e (iii) inculcar valores sócio-culturais.

### 6.1.2.3 Leitura de Imagens

Nas aulas observámos actividades de leitura de imagens inseridas nos livros dos alunos, em cartazes gigantes, em cartazes produzidos pelos professores e em desenhos feitos pelos professores no quadro. Nesta subsecção, apresentamos apenas exemplos de boas práticas de exploração da leitura de imagens dos livros dos alunos, os casos mais frequentes, e de imagens constantes em cartazes gigantes, casos que foram observados apenas em Cabo Delgado.

#### *Leitura de imagens do livro do aluno*

Nas observações de aulas, registámos a exploração frequente desta actividade, normalmente como forma de introduzir ou consolidar a leitura e interpretação textual ou como actividade de pré-escrita de frases e redacções. Para além de imagens do livro do aluno, houve também situações em que os professores usaram como base imagens por eles produzidas em folhas do tamanho A4 ou desenhos feitos no quadro. Nesta secção exploramos apenas a leitura de imagens inseridas no livro do aluno, a situação mais comum.

O extracto que se segue é parte de uma aula da 1ª classe, cujo objectivo era que os alunos soubessem usar expressões e palavras para indicar a localização, nomeadamente “longe de, à volta de, aqui, ali e lá”. Nesta parte da aula os alunos estavam a praticar o uso das expressões “longe de” e “à volta de”, tendo como referência imagens do livro, depois de terem exercitado a produção oral das palavras e expressões, de forma isolada.

**Extracto 19:** Leitura de uma imagem da p.63 do livro do aluno, com palavras a indicar a posição (Aula de Português, 1ª Classe, Profª RM, EPC de Macungela, 06/07/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.1)

- 1 P: Muito bem. E agora, aqui na imagem a seguir, o que é que estão a ver?  
 A: Casa  
 P: Hem?  
 AA: Casa ((mais alunos juntam-se ao que respondeu primeiro))  
 5 P: Temos aí a escola.



- AA: A escola.  
P: Muito bem! A escola... aí também temos uma casa que é da menina Sara. A menina Sara vive longe da escola. Vamos dizer: “A Sara vive longe da escola.”
- 10 AA: A Sara vive longe da escola.  
P: A Sara vive longe da escola.  
AA: A Sara vive longe da escola.  
P: E aqui? O que é que vocês vêem aqui? ((mostra a terceira imagem))  
AA: AA: pessoas.
- 15 P: Ham?  
AA: Pessoas.  
P: Pessoas, muito bem! Temos aqui este menino e a menina. Esta menina chama-se Luana. Estamos juntos?  
AA: Sim!
- 20 P: Esta menina chama-se quem?  
AA: Luana.  
P: Chama-se quem?  
AA: Luana.
- ...  
25 P: Estes são colegas da Luana e a Luana é colega destes meninos aqui... que estão a voltar da escola. Estamos juntos?  
AA: Sim.  
P: Muito bem! Nós também aqui estamos aonde? Estamos aonde?  
AA: [na escola.
- 30 AA: [na sala ((uns dizem “na escola” e outros “na sala”))  
P: Ham?  
AA: Na sala.  
P: Estamos na^... escola. Estamos na escola. O quê que nós estamos a fazer aqui na escola?
- 35 AA: Estudar.  
P: Estamos a fazer o quê?  
AA: Estudar.  
P: Muito bem! Quem é que pode vir apontar no livro o que está à volta da planta?  
Bento: ((é voluntário e dirige-se para junto da professora))
- 40 P: Dizer o que está à volta da planta.  
Bento: Flores.  
P: Diga: “As flores estão à volta da planta”.  
Bento: Flores... estão... na volta da planta ((diz depressa mas sem a devida articulação))
- 45 AA: À volta da planta.  
P: As flores... ((sugere ao Bento para que repita o que diz))  
Bento: As flores...  
P: Estão à volta da planta.  
Bento: Estão à volta da planta.

Como se pode notar, antes do uso das expressões alvo “longe de” e “à volta de” inseridas nas frases chave desta exercitação “A Sara vive longe da escola” e “As flores estão à volta da planta”, a professora leva os alunos a nomearem os objectos de referência na exploração da posição – no primeiro caso, a escola, como ponto de referência para o posicionamento da

Sara, e, no segundo caso, as flores, desta vez os objectos posicionados em relação à planta. Ou seja, faz-se primeiro a identificação de objectos e só depois a sua localização no espaço, de forma relacional.

Mais ainda, no conjunto da aula e um pouco no momento expresso neste excerto, a professora tem a preocupação de partir do domínio das palavras referenciais (escola, flores, planta, etc.) e expressões locativas (longe de, à volta de, aqui, ali e lá) para a produção e exercitação de frases completas (“A Sara vive longe da escola” e “As flores estão à volta da planta”). Sendo uma turma da 1ª classe e considerando que a maior parte tinha o Português como L2, pode explicar-se que elas não tenham produzido neste contexto frases originais, repetindo frases de referência sugeridas no livro do aluno ou pela professora. Na parte da aula a que se refere o extracto abaixo, os alunos exploram a imagem ilustrativa do texto “À volta da fogueira”. Sob a orientação do professor, os alunos nomeiam parte dos elementos da imagem, indicam a posição em que estão as pessoas em relação à fogueira, sugerem o que essas pessoas estariam a fazer e ligam a cena descrita à sua própria experiência de participação em sessões de contagem de histórias na socialização fora da escola.

**Extracto 20:** Leitura de imagem da p.62 do livro do aluno (Aula de Português, 2ª classe, Prof. SM, EPC Macunguela, 04/07/16 - Vide aula completa no Anexo 5.3)

- 1 P: Muito bem. Vamos pegar no nosso livro de Português, p. 62. Vamos abrir o nosso livro na p.62. Já? Todos?  
 AA: Si::m!  
 P: Muito bem. O que estão a ver aí na imagem?
- 5 AA: Nós estamos a ver pessoas, lume, lenhas, árvores e viola.  
 P: Outra vez!  
 AA: Na imagem estamos a ver pessoas, lume, lenhas, árvores e viola.  
 P: Onde é que estão essas pessoas? Onde é que estão essas pessoas?  
 AA: As pessoas estão à volta da fogueira.
- 10 P: Outra vez!  
 AA: As pessoas estão à volta da fogueira.  
 P: Então, as pessoas estão à volta da fogueira. Muito bem. Em que período do dia as pessoas costumam estar à volta da fogueira? Qual é período do dia em que as pessoas costumam estar à volta da fogueira?
- 15 AA: ((silêncio))  
 P: É de dia?  
 AA: Não!  
 P: É de dia? Quando?  
 AA: É noite. É à noite.
- 20 P: Noi::te. Digam lá: “à noite”.  
 AA: À noite.  
 P: A partir das 18 horas. Mas também no tempo do frio. Quando há frio. Não é assim? Quando há calor, as pessoas costumam ficar à volta da fogueira?

- A1: Não!
- 25 P: Não, não! Só quando há frio. Os meninos costumava ficar à volta da fogueira?
- A: Si::m!
- P: Com quem?
- A1: Com os avós ((muitos dizem, *avus*))
- P: Com as avós? A fazerem o quê?
- 30 AA: Contar histórias.
- P: Contar histórias. Então, significa que essas pessoas aí também estão a contar histórias?
- AA: Si::m!
- P: Há um menino aqui que tem história, que o avó lá em casa contou? Quem é o menino que tem uma história que o vovó contou lá em casa? Ou cunhado ou tia?
- 35 AA: ((silêncio))
- P: Estão a mentir. Não costumam ficar com vovó. Não podem ter medo de dizer eu... é preciso dizer mesmo. Quem?
- Aa: Eu.
- 40 P: Você? Essa história é longa? É história de quem com quem? Hum? Contou em Português ou em dialecto? Em Bitonga ou em Xitshwa?
- Aa: Em Xitshwa.
- P: Em Xitshwa?! Ok. Muito bem, Muito bem! A menina deve-se preparar para contar essa história um dia.

Através da exploração da imagem do livro, os alunos consolidaram a compreensão do texto escrito e usaram a oportunidade para exercitar a produção oral, alicerçada nas imagens, no que já tinham lido e nas suas experiências de socialização fora do contexto escolar.

Na última parte do excerto abriu-se uma oportunidade para a contagem de uma história, que o professor não explorou. O professor pode ter ficado inibido de dar a oportunidade à aluna para contar a sua história por temer que isso compromettesse o cumprimento das actividades e objectivos definidos para a aula, o que se pode deduzir do facto de ele ter perguntado à aluna se a história que ouvira era longa, mas também pode ter sido pelo facto de a aluna ter revelado que a história era em Xitshwa, o que pode ter levado o professor a não considerar oportuna a recontagem usando esta língua. Os professores, apesar de recorrerem às línguas locais, têm consciência de que o meio de ensino é o Português e de que, do ponto de vista institucional, é esta língua que deve ser desenvolvida na sala de aulas. Na verdade, o espaço conferido ao uso das línguas maternas dos alunos nas aulas de Português varia de professor para professor, com uns mais apegados ao princípio de máxima utilização da língua-alvo, limitando ao máximo as instâncias de uso das línguas locais, e outros mais flexíveis em relação a este uso.

### *Leitura de cartazes gigantes*

O uso de cartazes gigantes como material para o desenvolvimento da oralidade foi apenas registado na EPC de Mpeme, no Planalto de Mueda. Esta prática foi reintroduzida em algumas escolas de Cabo Delgado e Niassa pela Associação Progresso, no âmbito da experiência de ensino-aprendizagem da oralidade em Português/L2 (Progresso, 2012). Ainda que o enfoque fosse o uso destes cartazes nas aulas de Português do ensino bilingue, também se usam para o ensino monolingue, em particular nas escolas que tinham a influência da Associação Progresso. Recordando os tempos em que o uso de cartazes gigantes era parte integrante das práticas de desenvolvimento da oralidade no ensino primário em Moçambique, actores de outros locais de estudo clamam pela reintrodução deste material didáctico, que consideram eficaz no processo de ensino-aprendizagem da oralidade.

Nesta subsecção apresentamos exemplos de práticas de uso de cartazes no desenvolvimento da oralidade na EPC de Mpeme, com referência para as turmas de ensino monolingue, alvo deste estudo. O extracto que se segue é parte de uma aula da 2ª classe de exploração de um cartaz gigante sobre plantas e frutos. O objectivo da aula era nomear as plantas em estudo e os respectivos frutos bem como produzir frases mostrando a relação entre cada planta e o fruto que dá. Para além do cartaz, o professor usou alguns frutos reais para concretizar a aprendizagem.

**Extracto 21:** Leitura de cartaz gigante contendo figuras de coqueiro, bananeira, ateira, papaieira e respectivos frutos (Aula de Português, 2ª classe, Prof. MF, EPC Mpeme, Mueda, 21/7/16 - Vide aula completa no Anexo 5.6)

- 1 P: Então nós temos aqui estas plantas, então eu quero um menino, quero um menino para vir aqui à frente, dizer o nome dessa planta e dizer o que dá. Por exemplo, nós temos aqui essa planta. Papaieira dá papa::ia ((diz enquanto aponta para a parte da imagem em que aparece esta planta))
- 5 eu quero um aluno para vir aqui a frente, vamos! Sim, um aluno... sim, menina Aisha, vamos, para lá assim. Sim, qual é o nome dessa planta?
- Aisha: Coqueiro dá coco.  
AA: Coqueiro dá coco.  
Aisha: Coqueiro dá coco.
- 10 AA: Coqueiro dá coco.  
P: Então, qual é o nome? ((o professor mostra o fruto real e pergunta o seu nome))
- Aisha: Co::co.  
AA: Co::co.
- 15 Aisha: Co::co.  
AA: Co::co.  
P: Um, dois, três.

- AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))
- 20 P: Mais um menino!  
 A1: Cajueiro dá caju::  
 AA: Cajueiro dá caju::  
 A1: Cajueiro dá caju::  
 AA: Cajueiro dá caju::  
 25 P: O que é isto? ((o professor mostra o fruto real e pergunta o seu nome))  
 A1: Caju::  
 AA: Caju::  
 P: Um, dois, três  
 AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))
- 30 A2: Papeira dá papa::ia ((este aluno confunde o nome do fruto com o nome da planta))  
 AA: Papeira dá papa::ia.  
 A2: papaei::ra ((o aluno confundiu o nome do fruto com o da planta e os alunos repetiram a falha))
- 35 P: É assim mesmo?  
 AA: Não!  
 P: Menino Ramos, qual é o nome dessa fruta?  
 Ramos: Papa::ia.
- 40 P: Um, dois, três.  
 AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

Como se pode ver, o professor levou os alunos não só a nomear as plantas e frutos constantes no cartaz, como a fazer a relação entre eles através da produção de frases com a matriz “x dá y”. O professor assegura a intercalação entre as respostas individualizadas e em coro, estas últimas em repetição de respostas iniciadas por alunos individuais. Quando um aluno cometia algum erro, em vez de avançar a forma correcta, o professor solicita que seja a própria turma a corrigir o colega. Esta estratégia de correcção permite não só verificar a atenção e conhecimento dos alunos, como contribui para incutir o espírito de liderança e a autoconfiança por parte deles – o professor funciona como árbitro e facilitador da aprendizagem.

Desta aula, é importante destacar o uso de alguns objectos concretizadores como coco, caju e papaia, que são parte do meio em que vivem os alunos, reforçando assim a aprendizagem adquirida inicialmente através dos cartazes. É um caso da exploração de diferentes modos de comunicação e desenvolvimento da expressão oral.

Não obstante, as boas práticas destacadas acima, consideramos que a aprendizagem poderia ser melhorada se o professor tivesse levado os alunos a iniciarem as suas frases com artigos a

determinar os núcleos dos sujeitos, como em “O cajueiro dá caju./ A papaieira dá papaia.” Em vez de “Cajueiro dá caju./ Papaieira dá papaia”. Ainda que o sujeito possa não ocorrer com determinante em Português, nos casos em apreço o uso do determinante seria o mais adequado, o que contribuiria inclusive para praticar a concordância entre determinante e nome. A concordância ainda é um desafio para as crianças das classes iniciais do ensino primário, pelo que é útil o aproveitamento de qualquer oportunidade para o seu ensino e consolidação.

Conforme referido na introdução desta subsecção, neste estudo professores e gestores de educação ao nível local questionam a razão da eliminação de cartazes gigantes do lote de materiais didácticos que eram disponibilizados ao professor. Na óptica destes actores, estes materiais eram eficazes no desenvolvimento da oralidade em Português, em particular nas zonas rurais, onde, no geral, os alunos têm o primeiro contacto com esta língua na escola e raramente a usam fora deste meio. Os depoimentos que se apresentam a seguir ilustram o posicionamento comum captado neste estudo sobre esta matéria:

“Já não temos [cartazes gigantes], não sabemos porquê. Havia antigamente, onde havia diálogos, tendo exemplos de mãe, irmã Isabel, etc. Eliminaram aquilo. Tinha vantagens sim, porque as crianças falavam. Havia vários cartazes, sem nenhuma escrita, a criança dizia: “Aquela é minha irmã Isabel.”, “Aquele é papá que vem da machamba.” (Profª AP, 1ª Classe, EPC Maxixe, 30/6/2016)

“Por que os cartazes foram banidos...? Hei... ((suspira fundo)) senão vou mentir para vocês ((risos)). Mas no fundo no fundo, o que se deixou perceber é que aquela oralidade sem... sem... sem palavras não estava a ajudar. Porque era tipo um ditado mudo (...) Então a interpretação já é... é... só que aqueles cartazes vinham como um ditado mesmo... DESENHADO! Nos manuais vinha o que aquelas imagens representavam... na altura... no manual do professor. Agora isso não... agora, não! Há criatividade do próprio aluno para pensar no que está a ver. Atribuir a função do que está a ver.” (Profª VM, 2ª Classe, EPC Maxixe, Entrevista, 30/06/2016)

Nestes dois depoimentos, os participantes questionam a eliminação dos cartazes gigantes. A primeira professora considera que os cartazes eram vantajosos pois contribuíam para pôr as crianças a falar a língua portuguesa. A segunda professora especula sobre as razões da eliminação dos cartazes gigantes, indicando que isso talvez estivesse relacionado com alguma constatação da ineficácia do método usado para a exploração das imagens. Num outro desenvolvimento, esta professora sugeriu a reintrodução destes materiais, mas acompanhados de manuais que fornecessem uma base comum de interpretação, ainda que deixando espaço para a libertação da iniciativa criadora dos alunos e dos professores.

#### 6.1.2.4 Desenho

Pode-se dizer que, em termos de seu aproveitamento na sala de aulas, o desenho situa-se ao nível da imagem, como material didático útil ao ensino da oralidade. Nesse sentido, o desenho é usado para promover a percepção e a compreensão dos conteúdos em estudo, assim como para reforçar a oralidade e a retenção de conteúdos na memória. O desenho é também usado para motivar e cativar o interesse dos alunos para apreender os conteúdos e usar de forma eficaz o tempo reservado para a aprendizagem. O aluno conceptualiza as explicações abstractas do professor, relacionando-as com o mundo real ilustrado na imagem. Na sua exploração mais imediata, o desenho é usado para apresentar novos tópicos, tal como ilustra o excerto a seguir:

**Extracto 22:** Desenho ilustrativo de uso de expressões de localização (Aula de Português, 1ª Classe, Profª RM, EPC de Macungela, 06/07/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.1)

- 1 AA: O menino Carlos.  
P: Vive.  
AA: Vive.  
P: LONGE da escola.
- 5 AA: Longe da escola.  
P: Muito bem ((desenha um menino e uma casa, colocando uma figura em cada extremo do quadro. Por baixo escreve: “O menino Carlos vive longe da escola”)). Vamos supor que este... ((aponta para a imagem de um menino desenhado no quadro, numa posição que dá a entender estar longe da escola, representada por uma imagem de uma casa)) este que desenhou a senhora professora aqui... é o menino Carlos. Ele vai a caminho da escola. Him! E a escola está aqui ((aponta para a parte do desenho onde vem a imagem de uma casa no extremo direito do quadro)) E a casa dele está aqui ((aponta para uma outra casa, uma palhota, no outro extremo do quadro)) Será que o menino Carlos vive PERTO da escola?
- 15 AA: Não!  
P: Está aonde?  
AA: LONGE da escola.  
P: Vamos falar todos.  
AA: LONGE da escola ((gritam desta vez))
- 20 P: Longe da escola. O menino Carlos...  
AA: O menino Carlos.  
P: Vive LONGE da escola.  
AA: Vive LONGE da escola.  
P: O menino Carlos...
- 25 AA: O menino Carlos.  
P: Vive LONGE da escola.  
AA: Vive LONGE da escola.  
P: O menino Carlos...  
AA: O menino Carlos.
- 30 P: Vive LONGE da escola.  
AA: Vive LONGE da escola.

Parecendo fácil, este exercício envolveu diferentes aspectos. Ao introduzir o tema sobre localização, a professora auxiliou o seu discurso com um desenho que fez no quadro. Os alunos foram chamados a ouvir, observar as imagens, conceptualizando-as com o discurso e, finalmente, falar sobre a imagem apresentada.

O desenho também serve para avaliar a compreensão do aluno da matéria dada. Com efeito, e como se referiu na secção 6.1.1, em muitos casos, os professores aproveitam para consolidar a matéria dada desafiando um pouco mais a capacidade do aluno.

O exercício de falar sobre o que se desenhou é importante e os professores que utilizam esta prática também reconheceram isso, como se nota no seguinte depoimento:

“Temos feito desenhos nas aulas... Na oralidade, depois de os alunos desenharem, eu pergunto para dizerem o que representa o seu desenho. Se é uma escola, diz o que é... depois falam que este está a fazer casamento. Nunca corrijo o desenho da criança sem ela dizer o que desenhou. Ele tem que explicar o desenho dele.” (Prof<sup>a</sup> LL, 2<sup>a</sup> Classe, EPC Anexa IFP Pemba, Entrevista, 29/07/2016)

Outros professores reconhecem que o desenho é um método que pode ser usado para práticas linguísticas como um fim em si mesmo e para a exploração de temas transversais abordados em diferentes disciplinas. Os extractos que se seguem ilustram esta observação:

“O professor diz “vamos desenhar isto, de acordo com sua imaginação, e daí pergunta [ao aluno] o que desenhou. ... também existe essa possibilidade na aula de Português. Há aulas em torno da planta completa na aula de Português, e devia colocar a legenda. Nós tentamos preparar elas [as crianças] para as ciências naturais da 3<sup>a</sup>, e ela vai ter algum conhecimento da matéria pois já havia tratado disso na 2<sup>a</sup>. Estamos a interligar, Português com Ciências Naturais.” (Prof. CA, 2<sup>a</sup> Classe, EPC Anexa ao IFP Chitima, Entrevista, 22/07/2016)

Quando quero introduzir uma aula, faço desenho e peço para eles descreverem e recomendo para eles produzirem o seu próprio desenho. Temos feito exposições desses cartazes [desenhos]. Até aqui [no alpendre da escola] tínhamos colado (Professora LL, 2<sup>a</sup> Classe, EPC Anexa IFP Pemba, 29/07/2016)

### **6.1.2.5 Dramatização**

A dramatização é uma das actividades mais mencionadas na literatura no estímulo da oralidade durante a escolarização das crianças. Esta representa uma forma eficaz de prática linguística, através da representação e narrações (por exemplo, contos, poemas, peças teatrais) ou encenação de algo previamente definido. Ao usar a língua durante a



dramatização, a criança deve ser orientada de modo a que ganhe bons padrões de linguagem em qualquer dos seus aspectos, ou seja, uso da língua com uma correcta pronúncia, boa dicção, boa selecção vocabular, etc.

Nas nossas observações às aulas, a dramatização foi pouco explorada, tendo sido registados casos esporádicos. Por exemplo, o excerto que se segue ilustra um caso de dramatização observado em Cabo Delgado, envolvendo quatro alunos. Três alunos personificam o caracol e um o Coelho Nanjanga. Note-se que, a aula anterior tinha sido de conto e reconto da fábula a dramatizar. Para a dramatização da fábula, a professora constituiu vários grupos de quatro alunos cada e atribuiu um papel a cada um deles. Antes de cada dramatização a professora posicionava 3 alunos em diferentes pontos para simular os locais chave da fábula.

**Extracto 23:** Dramatização de uma fábula sobre o coelho e caracol (Aula de Português, 2ª classe, Profª LL, EPC Anexa ao IFP Alberto Chipande, 28/07/2016)

- 1 Aa1: Amigo Nanjanga, vamos fazer uma corrida.  
 Aa2: Como é que vai ser, se você é vagarosa?  
 Aa1: Vamos!  
 Aa2: Como vai ser?
- 5 Aa1: Daqui de Pemba até Paquite.  
 Aa2: Então, vamos!  
 ((a corrida começa. passado algum tempo, a aluna que personifica o coelho chega ao lugar onde pretende descansar. Nesse local já se encontrava um caracol))  
 Aa2 Amigo caracol?!
- 10 Aa1 Eu já estou aqui!  
 ((perante esta situação, o coelho penso que estavivesse atrasado na corrida. Para recuperar pôs-se a correr com muito mais força mas, ao chegar ao segundo ponto de descanso encontra novamente um caracol, ficando mais espantado ainda.  
 Aa2 Amigo caracol?
- 15 Aa1 Eu já estou aqui!  
 ((novamente espantado, pensando que estava a perder a corrida, correu com mais rapidez ainda mas, ao chegar à meta, para o seu espanto, encontra lá um caracol))  
 Aa2 Amigo caracol?!  
 Aa1 Já estou na meta!
- 20 ((e assim, o coelho perdeu a corrida))

Este exercício constituiu uma oportunidade para a prática da oralidade, num ambiente em que se inculcaram nos alunos valores sociais, em particular, a ideia de que a esperteza não é melhor que a inteligência.

## 6.2 Da Escrita à Oralidade e da Oralidade à Escrita

Conforme se argumenta na revisão bibliográfica em anexo, há uma estreita relação intrínseca entre as habilidades orais e as habilidades de leitura e escrita (Freitas et al., 2007; Duarte, 2011; Shiel et al., 2012). É neste sentido que, como habilidade, a oralidade é um pré-requisito para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ao mesmo tempo que a prática de leitura e escrita alimenta o desenvolvimento da oralidade.

Tendo em vista a optimização deste pressuposto básico e a consequente formação de alunos bimodais (Magalhães, 2008), isto é, com habilidades orais e de literacia, tem-se recomendado o desenvolvimento de actividades que partam de escrita à oralidade e da oralidade à escrita. Nesta secção, mostra-se como os professores das escolas consideradas no estudo concretizam esta sugestão metodológica.

### 6.2.1 Da escrita à oralidade

Nesta subsecção, apresentamos exemplos de actividades de desenvolvimento da compreensão e expressão oral, tendo como base textos escritos. Incluídas aqui estão actividades de interpretação oral de textos escritos, um exemplo das chamadas actividades de oralização da escrita (Magalhães, 2008).

O extracto que se segue foi retirado de uma aula de Português da 2ª classe, cujo objectivo era interpretar o texto “Sem água não há vida”, da p.58 do livro do aluno. Este excerto mostra a preocupação da professora em incentivar os alunos a produzirem respostas completas, retomando a pergunta que lhes é feita.

**Extracto 24:** Identificação oral do tema do texto “Sem água não há vida” (Aula de Português, 2ª Classe, Profª VM, EPC de Maxixe-Sede, 30/06/2016)

- 1 P: De que é que fala o nosso texto?  
 AA: Da água  
 P: Ha::... sempre digo para dizerem frases completas!  
 AA: O nosso texto fala da água.
- 5 P: Uma pessoa só para responder.  
 AA: Eu, eu... ((vários alunos se oferecem para responder))  
 P: Adolfo ((é o aluno indicado para dar a resposta))  
 Adolfo: O texto fala da água.
- 10 P: O texto fala da água. ((escreve no quadro))  
 AA: O texto fala da água.  
 P: Im, agora... vocês conhecem a água?

- AA: SIM  
 P: Têm nas casas, não é?  
 15 AA: SIM

Na linha 3, a professora expressa a sua insatisfação perante a resposta incompleta dada pelos alunos em coro – “da água”. A turma corrige a sua falha depois do protesto da professora. Esta exigência era peculiar desta professora, fazendo parte da sua filosofia de trabalho, conforme observámos nas suas aulas e também reiterado pela mesma na entrevista que nos concedeu:

“Quando fazemos a leitura de um texto, depois temos elaborado perguntas para interpretação. Aproveitamos para introduzir a compreensão e a oralidade. Quando o aluno escuta a pergunta: “para que serve a água” a resposta que dá é “beber”. A oralidade que aprendi tinha que retomar a pergunta para que mesmo uma pessoa que passa perceba qual foi a pergunta feita – A água serve para beber”. (Prof<sup>a</sup> VM, 2<sup>a</sup> Classe, EPC Maxixe, Entrevista, 30/06/2016)

Esta política e prática, que também foi atestada em aulas de outros professores observados e em escolas diferentes (vide, exemplos de extractos no Anexo 5), encoraja os alunos a produzirem frases completas e não monossílabos, permitindo assim desenvolver a sua capacidade de expressão oral em Português.

No extracto que se segue, retirado de uma aula de Português da 2<sup>a</sup> Classe, a professora leva os alunos a fazerem a interpretação do texto. Como se pode ver em seguida, neste exercício de interpretação, a professora verifica a compreensão textual por parte dos alunos e convida-os a falar das suas próprias experiências sobre a importância e cuidados a ter com a água, ou seja, a interacção linguística nesta aula vai para além da decifração do sentido do texto dado.

**Extracto 25:** Interpretação oral do texto “Sem água não há vida”, p.58 do livro do aluno, 2<sup>a</sup> Classe, Prof<sup>a</sup> VM, EPC de Maxixe-Sede, 28/06/2016

- 1 P: De que fala o nosso texto?  
 Edu: O nosso texto fala de água.  
 P: Aqui dizem “sem água não há vida”. É verdade?  
 AA: É ((respondem em coro, alto e em bom som))  
 5 P: Porquê?  
 A1: Bebemos  
 P: Porquê?  
 AA: Porque bebemos.  
 P: Quais são as outras coisas que fazemos com a água?  
 10 AA: Lavar a louça!  
 Aa: A água serve para beber.

- P: Continua! Só?
- AA: Não! Tomar banho!
- 15 P: No nosso livro vem carregado “NENHUMA pessoa, NENHUM animal e NENHUMA planta pode viver sem água”. ((a professora escreve a frase no quadro com os pronomes sublinhados))  
Vamos ler esta frase para justificar por que se diz que “sem água não há vida”.
- 20 AA: Nenhuma pessoa, nenhum animal e nenhuma planta pode viver sem água.  
((lêem em coro))
- P: Por que não bebemos água do mar?
- AA: É salgada.
- P: Aquela água que temos lá em casa qual é?
- 25 A2: Água mineral.
- P: Ah, água mineral! E aquele que não tem água mineral em casa?
- Aa: Água de FIPAG.
- P: Ah, você bebe água de FIPAG!
- Aa: ((não responde, apenas sorri))
- 30 A3: Também água de Namaacha.
- P: Onde deixam a água em casa?
- Aa: Na geleira.
- P: Está bem, mas há pessoas que não têm geleira. Quem tem geleira em casa?
- 35 AA: ((vários alunos levantam os braços))
- P: Há muitos que têm geleira em casa ((sorrindo)). Como é que fazemos para cuidar a água de beber?
- A4: Conservamos.
- P: Quando diz “conservar”, o que significa?
- 40 A1: Tapamos ((responde o mesmo aluno))
- P: A água pode estar numa garrafa... num copo... mas tem que estar sempre tapada. A água para beber tem que estar sempre tapada.

Como se pode ver, nas linhas 24-26, a professora mostra-se surpreendida com a resposta de um dos alunos em relação à sua pergunta. Parece que a professora esperava que os alunos respondessem que em casa têm “água potável”, em oposição à “água salgada” de que tinham falado pouco antes. Pelo contrário, esse aluno respondeu que em casa tinha “água mineral”, o que, pela reacção da professora, deve ter remetido ao estatuto social deste aluno. De seguida uma aluna refere que em casa tinha “água de FIPAG” (linha 27), o que pode legitimar a nossa análise sobre as razões da surpresa expressa pela professora. Como que a fazer jus ao espaço para criatividade aberto no momento, o aluno seguinte faz referência à “Água da Namaacha” (linha 30), uma das marcas populares de água mineral em Moçambique. Este pode ser um exemplo da criação de oportunidades para que os alunos estabeleçam a ligação entre suas experiências anteriores e os conhecimentos adquiridos na escola.

A interpretação oral de textos escritos é uma actividade que contribui para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, mesmo nos casos em que este tipo de actividade é precedido de resolução escrita do questionário que é objecto de correcção.

## 6.2.2 Da oralidade à escrita

“A criança não pode escrever o que não sabe; primeiro o professor tem de conversar [com as crianças] ” (Directora da EPC III Congresso, Entrevista, Tete, 27/07/2016).

Nesta subsecção exploramos exemplos de actividades de desenvolvimento de habilidades de escrita tendo como base actividades de compreensão e produção oral. Em termos específicos, apresentamos casos de leitura de imagens e produção das respectivas frases interpretativas e chuva de ideias que desemboca na redacção.

### *Leitura de imagens e produção das respectivas frases interpretativas*

No extracto que se segue, retirado de uma aula de Português da 2ª Classe, a professora leva os alunos a produzirem frases a partir da leitura de imagens que acompanham o texto “Sem água não há vida”, da página 58 do livro do aluno. A professora exhibe a página contendo as imagens para a turma e convida os alunos a descreverem o que vêem em cada uma delas. Depois de dizerem o que vêem nas imagens, a professora exemplifica a redacção de frases interpretativas dessas imagens e manda os alunos escreverem as frases correspondentes às restantes imagens da página em análise.

**Extracto 26:** Leitura de imagens e produção das respectivas frases interpretativas (2ª Classe, Profª VM, EPC de Maxixe-Sede, 30/06/2016)

- 1 P: Agora vamos produzir frases que descrevem as imagens que estão no livro. ((exige o livro aberto na página 58 – Água: utilidade e cuidados a ter))  
O que é que vocês vêem aqui? ((aponta para a parte do livro onde vem uma imagem da mão de alguém a pôr água num vaso))
- 5 AA: Alguém a regar as plantas  
P: E aqui, o que vocês vêem? ((aponta para a parte do livro onde vem um criança numa banheira a tomar banho))  
AA: O menino a tomar banho  
P: Então vamos escrever: “O menino toma banho.”
- 10 AA: O menino toma banho.  
P: E aqui, estamos a ver o quê? ((aponta para a parte do livro onde vem uma torneira a jorrar água))  
AA: Torneira aberta
- 15 P: Então, vamos escrever: “A torneira está aberta.”  
AA: A torneira está aberta.  
P: E aqui, estamos a ver o quê? ((aponta para a parte do livro onde se vêem dois animais a beber água num rio ou lagoa))  
A1: A gazela a beber água ((responde um menino e a turma faz eco))
- 20 AA: A gazela a beber água

- P: Eh... conhece a gazela? ((diz a exprimir surpresa e sorridente))  
 A1: ((silêncio, apenas sorri))  
 P: Então, como não conhecem a gazela, vamos escrever “os cabritos estão a beber água” ((a professora não dá tempo aos alunos para explicarem o que é gazela. A seguir escreve no quadro as frases: 1. “A mamã lava a roupa” e 2. “A torneira está aberta”)) Agora vão escrever frases sobre as outras imagens. ((depois de algum tempinho, a professora passa de carteira em carteira a ajudar os alunos a resolver o exercício e a corrigir as frases dos que já tivessem terminado o trabalho)).

Neste exercício, os alunos desenvolvem a sua capacidade de interpretação de imagens bem como as suas habilidades de expressão oral e escrita. Os alunos traduzem em palavras o que vêem nas imagens e representam as suas produções orais em letra de forma, a partir das frases que redigem. Note-se que a leitura das imagens é orientada pela professora mas com a participação da turma, quer através de contribuições individuais quer em coro, o que faz desta parte da aula um exemplo da aplicação do método de elaboração conjunta. É depois desta produção conjunta das primeiras frases interpretativas que os alunos são chamados a produzir individualmente as frases ilustrativas das restantes imagens.

No entanto, importa salientar que nas linhas 19-25, a professora desperdiça uma oportunidade de explorar o desenvolvimento da oralidade. Na linha 19, quando um aluno diz que na imagem em referência vê “a gazela a beber água”, a professora apercebe-se de que muitos alunos não conheciam este animal. Contudo, em vez de explorar este vocábulo, incluindo através do encorajamento do aluno que fez uso do termo a explicar o seu significado aos colegas, ela sugere que, alternativamente, usem o termo “cabrito”, implicitamente porque é conhecido por todos. Ao tomar esta atitude, a professora perdeu uma oportunidade de colocar o aluno em causa ou outros alunos a falarem sobre a gazela e de ensinar um novo vocábulo, que surgiu circunstancialmente, à maior parte dos alunos daquela turma.

### ***Chuva de ideias em preparação para a escrita/redacção***

A literatura mostra que a actividade de escrita é melhor sucedida quando precedida de um momento de geração de ideias, que é parte da chamada planificação para a escrita (Flower & Hayes, 1981). Com efeito, uma das formas de facilitar a actividade de redacção é convidar os alunos a falarem ou discutirem sobre o tema sobre o qual deverão escrever. Nos excertos que se seguem, extraídos de uma aula da 2ª classe, a professora organiza uma sessão de geração de ideias em torno da utilidade e cuidados a ter com a água, como preparação para a redacção sobre estes tópicos. O objectivo final da professora era levar os alunos a produzirem uma

composição sobre a utilidade da água, na sequência do estudo do texto “Sem água não há vida”, do livro do aluno da 2ª Classe (p.58).

Neste primeiro extracto, a professora orienta os alunos a dizerem o que sabem sobre a utilidade da água, tendo como base o conhecimento adquirido a partir da leitura e interpretação do texto “Sem água não há vida” e a sua própria experiência pessoal.

**Extracto 27:** Chuva de ideias em preparação para a uma redacção sobre a utilidade e cuidados a ter com a água (2ª Classe, Profª VM, EPC de Maxixe-Sede, 30/06/2016)

- 1 P: Agora podem-me dizer, para que serve a água?  
 AA: para beber  
 P: Ha::, uma pessoa para responder!  
 AA: Eu, eu ((vários alunos se oferecem para responder))
- 5 P: Quem está capaz de dizer... Adelino ((aponta para um menino))  
 AA: [A água serve...  
 P: [Adolfo, escutem o Adolfo!  
 A: A água serve para beber.  
 Adolfo: A água serve para beber.
- 10 P: A-água-serve-para-beber ((a professora escreve no quadro enquanto vai pronunciado as palavras))  
 AA: A água serve para beber. ((lêem em coro))  
 P: Só...?  
 AA: Não! ((há muito barulho, os alunos falam ao mesmo tempo, disputando a vez para intervir))
- 15 ...  
 A: A água serve para matar a sede.  
 P: Matar a sede... Quando bebemos vamos matar a sede ou não matamos?  
 AA: Matamos.
- 20 P: Vamos escrever mais isso?  
 AA: Não!  
 P: Não. Vamos escrever o quê mais? Porque ainda está a faltar aqui.  
 AA: Eu, eu.
- 25 Aa: Lavar roupa ((diz uma menina muito alto, a superar todos os outros colegas))  
 P: Lavar a roupa ((repete a professora, escrevendo no quadro))  
 AA: Tomar banho ((dizem ao mesmo tempo))  
 Josina: Lavar loiça  
 P: Então... já dissemos aqui... vamos ler o que nós ditamos ((a professora manda a turma ler a frase que foi escrevendo no quadro. Orienta uma leitura sílaba a sílaba, vai apontando com um pau))
- 30 AA: A-á-gua-ser-ve-pa-ra-be-ber, la-var-a-rou-pa, re-gar-plan-tas, to-mar-ba-nho, co-zer-a-li-men-tos

Depois da reflexão sobre a utilidade da água e apresentação do sumário das ideias que surgiram, no extracto que se segue a professora leva os alunos a dizerem o que sabem sobre os cuidados a ter com a água.

**Extracto 28:** Chuva de ideias em preparação para a uma redacção sobre a utilidade e cuidados a ter com a água (2ª Classe, Profª VM, EPC de Maxixe-Sede, 30/06/2016)

- 1 P: O que devemos fazer para cuidar da nossa água? ((volta a chamar a atenção da turma)) Nós tomamos banho com água suja?  
 AA: Não!  
 P: Cozinhamos com água suja?
- 5 AA: Não!  
 P: Mas para que a água não fique suja é preciso^...  
 AA: Tapar.  
 P: Quero saber como é que vocês colocam essa água para ficar limpa... ou manter a água limpa.
- 10 Aa: [cuidamos  
 Janet: [Colocamos numa lata.  
 P: Janet...  
 Janet: Colocamos numa lata.  
 P: Podemos conservar numa lata... aonde mais?
- 15 A: Numa garrafa.  
 P: Garrafa.  
 A: Bidon.  
 A: Balde.  
 ...
- 20 P: Muito bem. Vocês disseram que a água coloca-se na lata... no copo... no balde... no tambor... E depois de colocar a água nesses objectos, o que devemos fazer?  
 AA: tapar  
 P: Devemos^...
- 25 AA: Tapar.  
 P: Mantemos os objectos tapados. Vamos dizer!  
 AA: Mantemos os objectos tapados.  
 P: Muito bem. Agora vamos trabalhar. Vamos fazer a redacção. Eu vou tirar a minha redacção aqui. Vocês façam a vossa redacção ((apaga as frases elaboradas conjuntamente e escritas por si no quadro))
- 30 AA: ((concentram-se na redacção sobre a utilidade e cuidados que se devem ter com a água))

A avaliar pela rapidez com que os alunos produziram as composições e satisfação da professora no momento da sua correcção, pode concluir-se que esta sessão de chuva de ideias facilitou a tarefa dos alunos e conduziu ao sucesso no alcance do objectivo final definido para esta parte da aula. Este é um exemplo da conexão entre a oralidade e a escrita, confirmando a constatação de que o sucesso na escrita está intimamente ligado à riqueza vocabular e à capacidade de articulação do aluno na expressão oral (por exemplo, Duarte, 2011; Shiel et al., 2012). Deve-se sublinhar que vários professores e gestores de educação mostraram ter consciência ou ter tomado consciência deste facto no processo deste estudo, o que se pode evidenciar através de afirmações como: “É difícil levar a criança a ler e escrever sem saber falar” (Chefe da REG na DPEDH de Inhambane, Entrevista, Maxixe 27/06/2016) e “A



criança não pode escrever o que não sabe; primeiro o professor tem de conversar” (Directora da EPC III Congresso, Entrevista, Tete, 27/07/2016).

Ao proporcionarem aos alunos actividades que partem de material escrito e desembocam na oralidade e da oralidade para a escrita, os professores corporizam a recomendada abordagem integrada da oralidade e da leitura e escrita (cf. Magalhães, 2008; Sim-Sim, 2009; Shiel et al., 2012), uma abordagem que deverá ser estimulada e alargada a outros professores.

### **6.3. Percepções dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem e sua performance na expressão oral**

Esta secção aborda os dados obtidos a partir de grupos focais com alunos para apreender as suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como a sua performance na expressão oral.

Tal como se refere na Secção 4, participaram, nestes encontros de grupos focais, 136 alunos da 1ª à 3ª classe. Em relação às suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, os dados recolhidos parecem indicar que o processo de ensino privilegia a leitura e escrita relativamente à oralidade, sendo que as evidências sobre o seu desenvolvimento transpareciam esporadicamente durante os encontros dos grupos focais, como se explicitará mais adiante neste secção.

Com efeito, em todos os grupos focais, quando indagados sobre o que mais gostavam de fazer nas aulas de Português, os alunos sempre apontaram a leitura e a escrita como sendo as suas actividades favoritas. Esta preferência pode, no entanto, ser entendida como reflexo da predominância das actividades de leitura e escrita na sala de aulas. Depoimentos dos participantes e a nossa própria observação indicam que estas são as actividades que mais vezes estão presentes na sala de aulas (i. e., quando comparadas com aquelas que orientam todas as outras actividades, incluindo as de oralidade). Daí que sejam vistas como as mais importantes pelos alunos. Para testar esta hipótese, perguntou-se-lhes se os professores desenvolviam actividades orientadas para a oralidade, tais como ouvir e recontar histórias, ouvir e declamar poemas, fazer desenhos e descrevê-los, ter pequenas discussões, dramatizações, conversar com colegas e/ou com professor, entre outras. As respostas foram, na maior parte das vezes, negativas.

Na EPC da Maxixe-Sede, por exemplo, uma aluna da 3ª classe declarou: “Mas agora a professora não deixa contar histórias na sala de aulas”. Na mesma linha, quando se perguntou se os alunos faziam a leitura e declamação de poemas na sala de aulas, uma aluna da 2ª classe da EPC Anexa ao IFP de Chitima disse: “Eu fiz na creche”. A pedido dos investigadores esta aluna declamou o seguinte poema:

**Extracto 29:** Declamação de poema por uma aluna durante uma conversa sobre a realização de actividades diferentes da leitura e escrita na sala de aulas (GF, 2ª classe, EPC Anexa de Chitima, 22/07/2016)

1 A: Criança  
 Criança em primeiro lugar  
 Criança  
 Criança em primeiro lugar

Quando solicitada a explicar o que o poema queria dizer, referiu: “criança em primeiro lugar, criança não deve chorar”, em alusão aos direitos da criança que não permitem que se deixe uma criança sofrer.

Esta orientação do ensino para a leitura e escrita foi muito bem sumarizada no seguinte pronunciamento de uma aluna da 3ª classe, da EPC da Maxixe, quando se lhe perguntou de que gostava de fazer na sala de aulas: “...eu gosto de Ciências, Matemática e Português. Ciências é para você ver animais como são; Matemática para você saber contas; **Português é para você saber ler e escrever**” (sublinhado nosso).

No entanto, tal como aconteceu com alguns professores e gestores citados anteriormente, o estudo teve um efeito de consciencialização sobre os alunos. Com efeito, a partir das conversas com os investigadores, os alunos aperceberam-se de que, nessas aulas de língua, poderiam ter outras actividades para além de ler e escrever. É assim que em todos os grupos focais, por exemplo, sempre que se perguntava quem gostava ou gostaria de ter histórias, contos e recontos na sala de aulas, todos respondiam positivamente levantando os braços.

Em relação especialmente ao conto e recontagem de histórias, nas observações de aulas verificou-se que muitas tentativas de reconto não foram bem sucedidas depois de os alunos terem lido ou ouvido uma história. Contudo, tanto nos grupos focais, como em sala de aulas, quando solicitados a contar uma história livre, diferente da lida ou contada pelo professor, em muitos casos os alunos produziram textos orais inteligíveis, como ilustram os extractos seguintes:

**Extracto 30:** Contagem de uma história livre por uma aluna num encontro de grupo focal (GF, 3ª classe, EPC EPC Anexa de Chitima, 21/07/2016)

- 1 Entrevistador: Quem sabe contar histórias aqui?  
 Aa: Eu  
 Entrevistador Conta lá!  
 Aa: Era uma vez, um macaco e um coelho. O macaco e o coelho eram  
 5 amigos e o macaco convidou o coelho para a casa dele para jantar. Agora o macaco teve a ideia de ir comer na árvore bananas. Agora, e o coelho ... o coelho como não sabe, mas veio e [o macaco] mostrou o caminho e depois disse “vamos comer em cima duma árvore de bananas”. Agora, macaco subiu, o coelho ficou. Agora, o macaco disse  
 10 “sobe lá essa árvore”, depois lavou as mãos, comeu todas aquelas bananas e atirava a casca e o coelho comia as cascas só.

**Extracto 31:** Contagem de episódios por alunos num encontro de grupo focal (GF, 2ª classe, EPC EPC Maxixe Sede, 28/06/2016)

- 1 Entrevistador: Quem quer contar uma história?  
 AA: Eu, eu ((vários são voluntários, sorridentes))  
 Aa1: Uma senhora e um senhor estavam a lutar. Partiram casa que tinha vidros. Uma senhora que estava dentro de casa entrou em baixo da  
 5 cama.  
 Aa2: Na minha casa já entrou um ladrão. Ninguém estava em casa, só estava meu primo. Ladrões entraram e roubaram. Bateram chapa da janela.  
 Aa3: O meu pai tem um camião. Nós estávamos a dormir. Então o ladrão entrou em baixo do camião. Queria roubar bateria. O guarda disse:  
 10 “Ladrão, ladrão...!” Depois saímos. Apanhámos o ladrão. Levámos para esquadra. Batemos, batemos... depois tiraram roupa e foi embora.  
 A: No camião. Roubaram cama do camião. Não ficou nada. Apanharam aquele ladrão... e correu.

Entre várias possibilidades de explicação, a dificuldade de recontar uma história lida em sala de aulas, tal como atestado anteriormente com a Profª VM da EPC Maxixe Sede, pode, em parte, ter a ver com o modo de apresentação - linguagem escrita - que tem uma estrutura específica, diferente da linguagem oral. As histórias que trazem de casa foram-lhes, com efeito, contadas usando o modo oral ou têm relação com eventos reais com muita oralidade, como é o caso do extracto 31.

Em relação à performance dos alunos, verificou-se haver alguns que comunicavam com alguma fluência, tal como mostram os exemplos acima, e outros que o faziam com dificuldades, como se pode ver no exemplo a seguir:

**Extracto 32:** Alguns alunos com dificuldades de comunicação socorrem-se de construções automatizadas (GF, 1ª classe, EPC EPC Macunguela, 07/07/2016)

- 1 Entrevistador 1: Vamos continuar as entrevistas? ((dirige-se para Entrevistador 2, com ar de exausta e desapontada com o decorrer da conversa. Os meninos falaram pouco))  
 Entrevistador 2: Talvez se contarem o que fizeram ontem.
- 5 Entrevistador 1: Vocês saíram da sala ontem, não é? O que é que fizeram com a Sra. Profª lá fora?  
 A1: A menina come ata. ((reproduz a frase chave da aula do dia anterior))  
 Entrevistador 1: E outras coisas?  
 A2: Lua
- 10 Entrevistador 1: O que é que fez a lua?  
 A2: ((silêncio))  
 Entrevistador 1: E tu? ((dirige-se ao aluno 3, i.e. Dinho))  
 Dinho: ((silêncio))  
 Entrevistador 1: Como se chama?
- 15 Dinho: Dinho  
 Entrevistador 1: Ontem estudou “ata” e mais o quê?  
 Dinho: ((silêncio))  
 A4: Bandeira.  
 Entrevistador 1: O que é que deram da bandeira?
- 20 AA: ((silêncio))  
 Entrevistador 1: Quem se lembra das cores da bandeira?  
 AA: ((silêncio))  
 Entrevistador 1: Estudaram as cores?  
 AA: Sim

Alguns destes alunos diziam expressões automatizadas, como foi o caso do aluno que reproduziu a frase chave da aula do dia anterior (“a menina come ata”), passando por aqueles que somente emitem uma palavra (“lua”, “bandeira”) ou os que simplesmente permanecem calados. Enquanto algum do silêncio pode ser atribuído a fracos níveis de proficiência linguística dos alunos, dados extraídos dos grupos focais revelam uma tendência de silenciamento da sala de aula. Por exemplo, alguns alunos descreveram o processo de ensino da seguinte forma:

**Extracto 33:** Aluna ilustra como funciona o silenciamento na sala de aulas que pode afectar a performance dos alunos (GF, 1ª classe, EPC Anexa ao IFP de Chitima, 21/07/2016)

- 1 Entrevistador: O que é que vocês gostam de fazer aqui na escola?  
 Aa1: Gostamos de aprender  
 Aa2: **Escutar** ((ênfase nossa))

- 5 Entrevistador: Aprender e escutar. Aprender o quê?  
 (...)
   
Entrevistador: Gostam de vir à escola porquê?
   
Aa1: Para aprender
   
A: Na escola é para aprender a ler e escrever
   
Aa2: **Entrar na sala e escutar** ((ênfase nossa))

Nas respostas dadas pela Aluna 2 fica patente, possivelmente, a expectativa ou mesmo as instruções dos professores em relação ao comportamento dos alunos: escutam mais do que falam.

Por outro lado, os dados parecem mostrar outro efeito do processo de formação. Muitas vezes, os professores primários, possivelmente por instruções didáticas, emitem frases com os verbos no infinitivo, replicadas nas construções dos alunos, como se observa no extracto 34:

**Extracto 34:** Uso de infinitivo na sala de aulas (GF, 2ª classe, EPC EPC Anexa de Chitima, 22/07/2016)

- 1 Entrevistador: Agora, ‘senhora médica’, o que é que uma médica faz?  
 Aa1: Picar pessoas
   
Entrevistador: Faz chorar criança?
   
A1: Tirar diabetes
   
5 Entrevistador: Senhor mecânico, mostra lá!
   
A2: Costuma arranjar carro.
   
A3: Uma semana, arranjar avião
   
Entrevistador: Senhor soldador ?
   
A3: Soldar ferro
   
10 Entrevistador: Senhor enfermeiro?
   
A4: Tirar diabete
   
Entrevistador: Agora, senhor do banco...!
   
A5: Tirar dinheiro

É de salientar que esta não é uma forma que privilegia uma interacção oral que se pretende socialmente funcional e fluente, dada a sua potencial utilização em situações de ordens ou instruções, geralmente expressas pela forma imperativa.

No geral, os dados discutidos nesta secção parecem mostrar mais uma vez que no processo de ensino e aprendizagem há predominância de actividades de leitura e escrita. Também parecem indicar que a falta de prática de rotinas e estruturas ligadas à expressão oral explica, em parte, algumas dificuldades que os alunos apresentam na sua comunicação.

#### **6.4 Instrumentos Orientadores do Desenvolvimento da Oralidade**

Esta secção aborda uma parte importante deste trabalho, os instrumentos orientadores para o desenvolvimento das habilidades de oralidade no 1º Ciclo do Ensino Básico, designadamente, o Plano Curricular e o Programa de Ensino Básico. Em termos específicos, faz-se a análise do Programa da Língua Portuguesa, os livros de Português do aluno e do professor e outros materiais usados no processo de ensino e aprendizagem desta língua. Uma leitura destes instrumentos mostra, de um modo geral, que a oralidade está representada, enquanto uma habilidade a ser desenvolvida no ciclo em análise, mas que a sua materialização nos instrumentos é, em algumas situações, um pouco dispersa.

A seguir apresenta-se como a oralidade é abordada nos instrumentos orientadores e materializada no processo pedagógico. A secção analisa também as percepções dos actores chave em relação à sua abordagem e materialização.

##### **6.4.1. O lugar da oralidade nos instrumentos orientadores**

###### ***Programa de Ensino de Português do 1º Ciclo***

O currículo, em geral, e o programa de ensino básico, em particular, são instrumentos orientadores para a elaboração de outros instrumentos como sejam os livros escolares, os livros do professor e materiais necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Uma leitura do Programa de Ensino de Português do 1º Ciclo mostra que a oralidade tem um lugar explícito, como se pode observar pelos objectivos referentes à compreensão e expressão oral, que preconizam que o aluno deve: *apreender uma informação em linguagem corrente; reagir com frases adequadas em qualquer situação de comunicação; identificar intervenientes e/ou personagens de um texto ouvido; usar vocabulário variado e adequado; encadear as ideias com facilidade; pronunciar as palavras correctamente; relatar, observando uma sequência lógica, factos ouvidos/vividos; resumir oralmente um texto ouvido; exprimir espontaneamente as suas ideias; dramatizar eventos/histórias vividos ou contados; e recontar histórias ou factos vividos ou contados* (INDE/MINED, 2001).

No parágrafo acima observa-se que as habilidades de oralidade nos domínios do ouvir e falar estão cobertas, esperando-se que os livros e os manuais materializem esses objectivos. Para o efeito, o programa sugere a aplicação de uma gama variada de actividades como narrar

pequenas histórias com o apoio de imagens, recontar pequenas histórias ouvidas ou lidas, cantar, dizer poemas e fazer jogos orais (cf. INDE/MINED, 2001: 90-93). Esta abordagem está em consonância com o que a literatura indica quanto ao facto de a oralidade ser central na socialização linguística da criança.

Num manual sobre cinco componentes para o ensino eficiente da oralidade, destaca-se que a oralidade é o meio mais importante da comunicação humana, principalmente para a criança que a usa com mais frequência. É através da oralidade que ela estrutura, avalia, descreve e controla a sua experiência quotidiana, usando-a, também, como o seu principal mediador da cultura, contribuindo para se inserir e se definir no seu mundo (PDST, 2014).

### ***Livro do aluno e do professor***

No que concerne ao livro do aluno e respectivo livro do professor, o desafio principal é como materializar os objectivos preconizados para o ensino e aprendizagem da oralidade acima mencionados nestes instrumentos orientadores.

No livro do professor da 2ª classe, por exemplo, as sugestões metodológicas gerais para o ensino da oralidade assim como a sua avaliação, à semelhança do programa de ensino, são apresentadas de forma clara, podendo-se ver os géneros textuais para o seu desenvolvimento tais como a fábula, o poema, o conto, e ainda o jogo, privilegiando-se, como estratégia principal os actos de fala:

... no desenvolvimento da oralidade vai-se abordar os actos de fala, de modo a promover a expressão correcta de ideias e a compreensão do discurso dos outros, cuidando-se de aspectos como o uso correcto do vocabulário, o enriquecimento do vocabulário, a pronúncia das palavras, a entoação e outros aspectos relacionados com o discurso oral (Bona et al., 2008:8).

A avaliação das actividades de oralidade é igualmente contemplada neste manual de forma objectiva, replicando na íntegra os objectivos referentes à compreensão e expressão oral descritos no programa de ensino, já apresentados neste trabalho.

Com efeito, como aponta Sim-Sim (2010), no *Manual do Professor para a 1ª classe*, do programa monolíngue, os conteúdos e actividades para o ensino e aprendizagem da comunicação oral são devidamente tratados (e.g., *jogos, lengalengas, canções, dramatizações, descrições de imagens*). Estas actividades são consideradas muito importantes para a exposição do aluno à língua portuguesa, potenciando a aprendizagem de vocabulário bem como a aquisição de estruturas frásicas e de regras do uso da língua.

A oralidade percorre todo o livro da 2ª classe, embora se pudesse introduzir algumas melhorias sob o ponto de vista de abordagens metodológicas sugeridas. Por exemplo, no excerto que se segue, pode-se detectar um problema conceptual e de associação pouco adequada de métodos:

Lê.

**Cuidado!**

A Maria ajuda a mãe. **Ela** lava o copo.

Maria:- Mãe, o copo caiu.

Mãe: - Menina, cuidado...

**Actividades**

1. Reconta a história da Maria. Usa palavras tuas.

2. Faz aos pares. Simula situações de pedido de desculpa com as expressões: “perdoa-me” e “desculpa-me”.

Responde aos pedidos de desculpa dos teus colegas.

- De nada. - Não tem de quê.

- Não faz mal.- Estás perdoada.

(Unidade Família, p. 1)

No exemplo acima há uma mistura/troca de métodos de desenvolvimento da oralidade, pois o texto é um diálogo e a actividade requer que se faça um reconto de uma história. O diálogo poderia, por hipótese, evoluir para uma história e, nesse caso, poder-se-ia fazer depois um reconto. Contudo, pede-se aos alunos que completem frases com expressões de pedido de desculpas. O género textual “diálogo” é diferente do género “história”, pelo que deveriam ser metodologicamente tratados de forma diferente. O diálogo é propício à simulação de actos de fala, como se advoga no livro do professor, assim como a história é propícia ao reconto.

Em suma, os programas curriculares e os livros do professor sugerem uma gama rica e diversificada de actividades e abordagens metodológicas, que, contudo, parece não serem devidamente explorados pelos professores por se cingirem ao livro do aluno para a planificação das aulas. O exemplo a seguir corrobora esta constatação:

“Alguns professores tendem a planificar com base no livro do aluno. Vemos isso nas planificações colectivas. Planificam com base no livro do aluno e não no programa, que é onde estão definidos os objectivos do programa. (...) Se planificam com base no livro do aluno, correm o risco de não captar os objectivos do programa.” (LD, Director da EPC de Maxixe-Sede, 28/06/2016)

***Manuais orientadores do uso de cartazes gigantes***

Neste estudo foi também possível observar o uso de cartazes para a aprendizagem do vocabulário e o desenvolvimento das habilidades de oralidade, com enfoque na abordagem



natural, leitura de imagens, contagem e recontagem de histórias, a partir de imagens dos cartazes. Esta prática foi observada particularmente na EPC de Mpeme, onde foi introduzida no âmbito do programa da Associação Progresso sobre o processo de ensino-aprendizagem da oralidade em Português L2 (cf. Progresso, 2012).

Este material é constituído por um conjunto de 26 cartazes gigantes que cobrem as unidades temáticas do 1º Ciclo, propostas no Programa de Ensino Básico. Os cartazes gigantes possibilitam a visualização da imagem, mesmo em turmas numerosas. Cada cartaz pode ser usado para a 1ª e 2ª classes, sendo que, no seu reverso, há orientações metodológicas sobre o que leccionar e como fazê-lo para cada uma destas classes.

As orientações são reforçadas através de manuais de oralidade de língua portuguesa, um para cada classe (cf. Pires & Veiga, 2011, 2013). Os manuais apresentam orientações metodológicas detalhadas sobre como trabalhar com os cartazes, que incluem aspectos sobre os conteúdos a leccionar, os seus objectivos e as formas de avaliação. Os manuais recomendam, ainda, o uso de canções, jogos, lenga-lengas e outras actividades e/ou estratégias para o ensino e aprendizagem da oralidade, como é o caso do uso de material concretizador para o reforço da aprendizagem através dos cartazes. Com efeito, o uso dos cartazes, complementado com outras actividades de oralidade aqui mencionadas, tem-se mostrado eficaz no ensino da oralidade e de outras habilidades importantes para a vida dos alunos.

Há, contudo, alguns aspectos teórico-metodológicos constantes dos manuais que talvez necessitem de uma revisão, como é o caso de orientações do tipo: “*Nas aulas de língua portuguesa usar sempre e só o português, não traduzir...*” (Pires & Veiga, 2011:17). A explicação para esta orientação é que, se se traduzir o vocabulário ou mesmo outras estruturas linguísticas em aprendizagem, da L1 (língua local) para a L2 (Português), os alunos não prestarão atenção ao Português, resultando, deste modo, na não aprendizagem desta língua. Como já foi referido neste trabalho, há estudos que mostram o contrário, isto é, a eficácia e a legitimidade do uso da L1 dos alunos como estratégia de facilitação do ensino e aprendizagem da L2, incluindo nos contextos da oralidade (cf. Turnbull, 2001; Macaro, 2009; Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009). Este facto é corroborado pelo testemunho de vários professores entrevistados que indicaram ser útil e imprescindível o recurso esporádico às línguas locais para se facilitar a aprendizagem de certos conteúdos. De facto, vários casos ilustrativos foram observados pela equipa de estudo, como documentado anteriormente.

No que respeita à avaliação, os manuais dão indicações sobre como se deve avaliar continuamente actividades de oralidade, aconselhando-se o uso de grelhas de avaliação, ainda que não se sugira nenhum modelo específico. O resultado é que os professores não conseguem fazer um acompanhamento do progresso oral dos seus alunos.

#### **6.4.2. Posicionamento dos participantes quanto ao uso dos instrumentos orientadores**

Nesta subsecção, apresentam-se pontos de vista dos participantes da pesquisa, os professores, os técnicos e os gestores sobre os instrumentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem acima abordados.

##### ***Currículo e programa de ensino básico***

No que se refere ao currículo, em geral, e, mais especificamente, ao programa de língua portuguesa, a tónica dominante é de que o currículo do ensino básico é extenso, possui muitas disciplinas importantes para um desenvolvimento integral dos alunos, na óptica dos entrevistados, mas que no actual quadro educacional do país deveriam ser revistas e até reduzidas para se criar mais espaço para a aprendizagem de conteúdos de disciplinas básicas como Matemática e Português, incluindo a oralidade, como se pode ler no excerto seguinte:

“Agora entram com 6 anos e logo deparam-se com muitas disciplinas e carga horária excessiva na 1ª classe... enquanto antes os alunos da 1ª classe iam às aulas ler, escrever (faziam ditado) e contar apenas. /.../ Na minha opinião, para reverter a situação teríamos que olhar para o ensino e diminuir a carga horária e disciplinas, deixando somente aquelas que possam desenvolver as habilidades do aluno na leitura e escrita /.../ E sobre a questão da oralidade, indo ao encontro da questão sobre o que é que o Ministério pode fazer, alguns pais são de opinião que o número de disciplinas que os alunos são sujeitos a ter no ensino primário pode estar a tirar espaço do professor para que ele possa elaborar actividades que ajudam a desenvolver a oralidade.” (Director da EPC Macunguela, Entrevista, Macunguela, 05/07/2016)

A opinião expressa no depoimento acima mostra o posicionamento quase que geral de que o actual quadro curricular do ensino básico é demasiado denso e avança-se, inclusivamente, com propostas de disciplinas que deveriam ser retiradas:

“por que é que, ao invés de ter muitas disciplinas, por que é que os conteúdos de disciplinas como Ofícios e Educação Visual não são integrados na disciplina de Português, havendo mais tempo para fazer cópia, explorar a escrita e fazer os alunos ler mais?” (Director da EPC Macunguela, Entrevista, Macunguela, 05/07/2016)

Algumas percepções e sugestões constantes nos excertos acima já estão a ser consideradas ao nível do MINEDH e do INDE, que possuem estudos que mostram a necessidade de se rever o currículo neste e noutros aspectos. Há, pois, uma indicação de que, a partir de 2017, poderá entrar em vigor um currículo revisto, que acautela algumas das sugestões e recomendações dos participantes deste estudo.

### ***Livros do aluno e do professor***

Quanto aos livros do aluno e do professor, as intervenções centraram-se no não aproveitamento adequado destes instrumentos, para os fins a que se destinam. Com efeito, a maior parte dos participantes entrevistados disse, por exemplo, que os professores não usam o livro do professor para planificar as aulas, guiando-se apenas pelo livro do aluno:

“Bom, o que tenho observado é que o professor apoia-se muito naquilo que vem no livro, então não há muita criatividade por parte dos professores em trazer coisas novas. Apoia-se fundamentalmente naquilo que vem no livro do aluno. O único recurso em que o professor se sustenta, é o próprio manual do aluno. Há uma necessidade do professor deixar um pouco o manual e arranjar outros objectos que venham enriquecer esse material.” (Director dos SDEJT da Maxixe, Entrevista, Maxixe, 01/07/2016)

O excerto acima mostra também a importância de se desenvolver a criatividade dos professores de modo a que não fiquem muito dependentes dos instrumentos orientadores. Na verdade, neste estudo foi possível observar que a mesma aula pode ser executada de maneiras diferentes, de acordo com a abordagem e criatividade do professor. Constitui exemplo, uma aula sobre indicação de localização (uso de expressões locativas como aqui, ali, lá, à volta de, longe de...) que foi leccionada, por uma professora, de uma forma muito tradicional e presa ao livro do aluno, mas de uma forma muito criativa por outra professora, que usou material concretizador e levou os alunos para fora da sala, expandindo as oportunidades de desenvolvimento da oralidade e proporcionando um momento de aprendizagem de forma lúdica aos alunos, como se pode observar no extracto 35.

**Extracto 35:** Uso de expressões para indicar a localização: longe de, à volta de, aqui, ali, lá (Aula de Português, 1ª classe, Profª RM, EPC de Macunguela, 6/7/2016 - Vide aula completa no Anexo 5.1)

- 1 P: Agora vamos observar aqui no meu livro aqui ((abre o livro do aluno e exhibe-o à turma)). O que é que vocês estão a observar aqui?  
 AA: Árvore  
 P: É^...
- 5 AA Árvore ((dizem alguns alunos))

- P: Vamos dizer todos  
 AA: Árvore ((mais alunos juntam-se ao coro))  
 /.../  
 P: Nós estamos dentro da sala. E lá fora... o quê que nós temos aí ((caminha em direcção à porta apontando para fora da sala))  
 10 AA: ((silêncio, não devem ter percebido o alvo da professora))  
 P: Aqui perto da sala... o quê que nós temos?  
 A: ÁRVORE ((grita um aluno, solitário))  
 P: Hem?  
 15 AA: ÁRVORE ((mais alunos se juntam à resposta))  
 P: Nós temos árvores. Onde é que está árvore?... Láá... Vamos dizer: “LÁÁ...”  
 ((diz apontando para fora da sala, simulando indicar para um lugar distante))  
 LÁÁ ((alguns alunos também apontam para fora da sala))  
 P: LÁÁ  
 20 AA: LÁÁ

Este extracto mostra a transição de uma aula que inicia na sala e transita para fora dela quando a professora diz: “Nós estamos dentro da sala. E lá fora... o quê que nós temos aí...” e continua a ensinar as expressões locativas. Criativamente, a professora saú da sala de aulas para um ambiente exterior.

### *Uso de cartazes gigantes*

A reivindicação do retorno ao uso dos cartazes gigantes para o ensino e aprendizagem da oralidade foi unânime, principalmente por parte dos professores, como se pode ler nos Excertos 4 e 5, abaixo:

“O programa [de oralidade] é muito curto. Antigamente os cartazes ajudavam muito. Hoje o programa tem partes que os professores não sabem explorar. A sequência dos temas do livro de Português não corresponde à sequência do programa; é assim um vai-vem, para frente-para-atrás. Como disseram os colegas, a oralidade é a base para aprendizagem da leitura e a escrita.” (TB, Directora Pedagógica, EPC III Congresso de Tete, 25/07/2016)

“... quando ensinava a 1ª classe, os diálogos patentes nos cartazes eram de situações do quotidiano da criança, portanto, eram coisas com as quais ela já estava familiarizada e estes mesmo diálogos preconizavam jogos e os alunos aprendiam brincando” (Director da EPC de Macunguela, Entrevista, 05/7/2016).

Como se mostrou ao longo da secção 6., o uso de cartazes gigantes facilita o desenvolvimento da expressão oral. Para além disso, os cartazes possibilitam um maior envolvimento dos alunos na aula, pois todos podem visualizar as imagens, o que cativa a sua atenção.

## 6.5 Formação/capacitação de Professores para o Ensino da Oralidade em Classes Iniciais

Nesta secção aborda-se a questão da formação/capacitação dos professores para o ensino da oralidade em classes iniciais. Invariavelmente, os professores participantes do estudo referiram não ter beneficiado de uma formação sólida ou mesmo uma capacitação para trabalhar com os métodos de desenvolvimento da oralidade nas classes em análise. Os extractos que se seguem ilustram esta constatação geral:

“Não sei se nos Institutos de Formação de Professores há uma cadeira que ensina como ensinar a oralidade. Mas no ensino superior há uma cadeira ou conteúdo sobre oralidade. A maior parte dos professores não aprendeu como ensinar a oralidade, eles aprendem alguma coisa nas capacitações.” (Director da EPC da Maxixe-Sede, Entrevista, Maxixe, 28/06/2016).

“Não beneficiaram os professores de nenhuma formação específica para o desenvolvimento da oralidade nas salas de aula... Não. Do tempo em que estou aqui, nunca tivemos uma formação específica para isso.” (Director da EPC da Maxixe-Sede, Entrevista, Maxixe, 28/06/2016)

No entanto, há pronunciamentos segundo os quais, se um professor se formou num IFP, então deve conhecer os métodos para o desenvolvimento da oralidade nas classes iniciais, como mostra o excerto que se segue:

“Partindo do facto de todos os nossos professores terem passado pelo IFP, estou certo que esta componente da oralidade não falta na sua formação e a não aplicação desses conhecimentos pode ser por desleixo ou por esquecimento.” (Director da EPC de Macunguela, Entrevista, 05/7/2016)

Os excertos acima mostram o quão problemático é a questão da preparação dos professores para ensinar a oralidade nas classes do primeiro ciclo, tanto no que concerne à formação inicial nos IFP's como em capacitações em exercício. Ambas as modalidades de formação parecem colocar ênfase no ensino da leitura e escrita, dando-se pouca atenção à preparação dos professores para o ensino da oralidade e a sua importância para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Há, no entanto, alguns professores que já beneficiaram de capacitações para o ensino da oralidade em acções de capacitação organizadas por parceiros da Educação como, por exemplo, a Associação PROGRESSO e a GIZ (antiga GTZ), como testemunham os seguintes excertos:

“Tive formação em oralidade durante um ano com a Associação PROGRESSO. Era muito bom naquela altura. Tínhamos capacitação numa semana e noutra íamos

praticar na sala de aula. Valeu a pena.” (MF, Prof<sup>a</sup> da 2<sup>a</sup> classe, EPC de Mpeme, Mueda, Entrevista, 19/07/2016)

“Acontece também quando usamos o método participativo... quando usamos ciclos duplos. O professor lança uma pergunta e dá espaço para os alunos pensarem... discutirem e depois responderem. Aconselhamos que a aprendizagem se dê também nas sombras. Há alunos que não falam na sala, mas se lançar pergunta fora da sala de aula dá espaço para pensarem... eles têm oportunidade de falar entre si antes de dar a resposta em assembleia. Usamos este método com o apoio da GTZ” (Chefe da REG na DPEDH de Inhambane, Maxixe, 27/06/2016).

Os excertos acima evidenciam a importância da colaboração das instituições parceiras da educação na formação/capacitação dos professores em métodos específicos para o desenvolvimento da oralidade, quer em métodos propriamente ditos, quer em estratégias para desinibir os alunos e incentivá-los a interagir em aula e fora dela, mesmo que tenha que se recorrer a outros espaços, que não a sala de aulas.

## 7. CONCLUSÕES

A conclusão geral deste estudo é que, nas escolas abrangidas, foi possível identificar boas experiências de ensino e aprendizagem da oralidade, com recurso a uma variedade de actividades e estratégias aconselhadas para o efeito pela literatura e experiência nacional e internacional sobre o desenvolvimento de habilidades orais. Contudo, estas boas práticas não são consistentemente observadas em todos os professores das escolas estudadas, o que leva a concluir que, apesar de, no geral, haver consciência da importância da oralidade no processo de ensino e aprendizagem e conhecimento de métodos para o seu desenvolvimento, não há um esforço colectivo e planificado para a sua prática consistente na sala de aulas.

As conclusões específicas alistadas abaixo têm como base os resultados do estudo, servindo, por seu turno como base para a formulação das recomendações apresentadas na secção seguinte. As conclusões estão agrupadas em três grandes áreas temáticas: (i) práticas de desenvolvimento da oralidade na sala de aulas, (ii) políticas, programas e instrumentos de ensino e (iii) formação inicial e capacitação de professores e gestores de educação.

### *Práticas de desenvolvimento da oralidade na sala de aulas*

**Conclusão N<sup>o</sup> 1:** De um modo geral, os professores, técnicos e gestores de educação (gestores ao nível das escolas, dos serviços distritais e provinciais de educação) que

participaram no estudo têm consciência da importância da oralidade no desenvolvimento cognitivo, linguístico e académico dos alunos. No entanto, reconhecem que o desenvolvimento das habilidades orais não têm merecido o destaque necessário na sala de aulas, em particular em comparação com a leitura e escrita, consideradas as áreas mais críticas no ensino primário em Moçambique. A fraca preparação dos professores para facilitar o desenvolvimento da oralidade e a assunção de que o sucesso escolar dos alunos é largamente medido pelo sucesso na leitura e escrita emergem como os factores que determinam o destaque conferido à literacia, em detrimento da oralidade, na sala de aulas.

**Conclusão N° 2:** No conjunto de boas práticas de desenvolvimento da oralidade observadas e documentadas, destacou-se a leitura de imagens, o uso de cartazes, o uso da canção, o uso do desenho e o recurso a material concretizador, sendo que estas actividades e estratégias eram aplicadas, no geral, de forma integrada e não compartimentada. Esta abordagem, por um lado, permite atender à diversidade no processo de desenvolvimento linguístico das crianças, considerando que umas podem responder melhor a uns estímulos e não a outros, e, por outro lado, permite que as crianças compreendam e usem diferentes modos de expressão - imagem, fala, escrita, etc.

**Conclusão N° 3:** O uso de cartazes gigantes, que se observou apenas nas escolas de Cabo Delgado, revela ser uma estratégia eficaz no desenvolvimento da oralidade, em particular por fazerem apelo a diferentes modos de expressão (imagem, oralidade e escrita), o que cativa a atenção dos alunos e espreita a sua participação nas aulas. As opiniões dos professores e gestores de educação em relação à importância dos cartazes gigantes no ensino e aprendizagem da oralidade são tão abonatórias que se sugeriu a sua reintrodução no sistema de ensino. Este apelo é mais forte por parte de professores que usaram estes materiais no passado, quer como professores quer como alunos.

**Conclusão N° 4:** O recurso à língua materna dos alunos como estratégia para facilitar o desenvolvimento da expressão oral em Português confirma ser eficaz e frequente, em particular em contextos em que os alunos a têm como língua segunda e têm pouco acesso a ela fora do ambiente escolar. Contudo, nem sempre os professores usam esta estratégia de forma óptima, o que remete para a necessidade de sua formação.

**Conclusão N° 5:** Em contraste com o exposto na conclusão 2, nas escolas de estudo foram menos frequentes ou mesmo ausentes outras actividades e estratégias de desenvolvimento da

oralidade recomendadas na literatura e também nos programas, manuais e livros em uso em Moçambique, como o conto e o reconto, a dramatização, a declamação de poemas e o recurso a jogos. Em relação ao conto e o reconto, os depoimentos dos professores e a observação de aulas indicam que, no geral, os alunos das escolas estudadas têm limitações linguísticas para contar e recontar histórias e episódios em Português, ainda que em muitos casos compreendam textos ouvidos ou lidos. Ou seja, ainda que, no geral, pudessem demonstrar habilidades de compreensão, muitas vezes recorrendo às suas línguas maternas, não mostraram ter consolidado as habilidades de reprodução oral em Português. Ainda que os professores tenham referido usar a dramatização, a declamação de poemas e jogos no processo de desenvolvimento de habilidades orais, estas actividades foram raramente observadas, o que pressupõe não serem parte da rotina da sala de aulas, aplicando-se apenas em momentos específicos de cumprimento dos programas curriculares.

### *Políticas, programas e instrumentos de ensino*

**Conclusão Nº 6:** A organização dos programas da 1ª à 3ª classes e, sobretudo, o sequenciamento das aulas e actividades por parte dos professores que demonstraram ter boas práticas de desenvolvimento da oralidade são consistentes com a sequência comum de desenvolvimento linguístico – desenvolvimento da consciência fonológica (reconhecimento e produção dos sons da fala), desenvolvimento vocabular (aprendizagem e expansão vocabular), desenvolvimento da expressão oral (compreensão e produção oral) e desenvolvimento da leitura e da escrita. Na observação de aulas destacou-se a aplicação de actividades e estratégias para o desenvolvimento vocabular, expressão oral e interacção entre a oralidade e a escrita, conforme espelha a organização das secções do relatório reservadas para a apresentação de boas práticas.

Os professores que demonstraram ter boas práticas de desenvolvimento da oralidade abordam as diferentes habilidades linguísticas de forma integrada, ainda que destaquem uma ou outra, de acordo com os objectivos da aula. É neste sentido que foram observadas aulas híbridas, com elementos de desenvolvimento vocabular, de compreensão e produção oral e de interface oralidade e literacia, sendo estas últimas materializadas através de actividades que partiam da observação e produção oral para a produção escrita ou da compreensão escrita para a produção oral. Esta abordagem multimodal de ensino de línguas contribui para o desenvolvimento linguístico e social dos alunos, preparando-os para o uso de diferentes



modos de expressão em diferentes situações de comunicação, com referência para o uso da fala e da leitura e escrita.

**Conclusão N° 7:** A oralidade está suficientemente representada nos principais instrumentos curriculares orientadores como sejam o Plano Curricular do Ensino Básico, o Programa de Ensino Básico, os livros de Português do aluno da 1ª, 2ª e 3ª classes e os livros do professor de Português da 1ª, 2ª e 3ª classes. Em termos específicos, no Plano Curricular do Ensino Básico, no Programa de Ensino Básico e nos livros do professor de Português da 1ª, 2ª e 3ª classes são definidos os objectivos referentes à compreensão e expressão oral e sugeridas actividades, metodologias e estratégias a adoptar no processo de ensino e avaliação da oralidade. Contudo, a análise dos livros dos alunos indica que no livro da 2ª classe poder-se-iam introduzir algumas melhorias pontuais em termos conceptuais e metodológicos, conforme ilustrado e discutido na secção correspondente.

**Conclusão N° 8:** Não obstante as boas práticas observadas, de um modo geral, os professores tendem a demonstrar uma dependência excessiva relativamente ao livro do aluno na preparação das aulas, em detrimento dos programas curriculares e dos livros do professor, não aproveitando assim a rica e variada gama de actividades e sugestões metodológicas avançadas nestes instrumentos orientadores e cerceando a iniciativa criadora na abordagem das diferentes matérias.

### ***Formação inicial e capacitação de professores e gestores de educação***

**Conclusão N° 9:** Apesar do registo de alguns casos de formação em serviço em matéria de ensino da oralidade, a maior parte dos professores e gestores que participaram no estudo não beneficiou de formação específica nesta matéria, nem ao nível da sua formação inicial nem ao nível de formação em serviço. Esta falta de formação, aliada à dependência em relação ao livro do aluno na preparação das aulas, levam a que, em muitos casos, os professores realizem práticas de ensino da oralidade com base na sua experiência empírica, cerceando a observância de princípios e procedimentos metodológicos uniformizados.

## **8. RECOMENDAÇÕES**

Em face das constatações e conclusões deste estudo, identificámos três grandes áreas de intervenção, em relação às quais apresentamos as recomendações que se seguem. As três áreas de intervenção correspondem aos mesmos temas identificados nas conclusões, nomeadamente: (i) práticas de desenvolvimento da oralidade na sala de aulas, (ii) políticas,

programas e instrumentos de ensino e (ii) formação inicial e capacitação de professores e gestores de educação, ainda que não se siga nenhuma ordem de importância.

As recomendações visam as entidades de educação a todos os níveis e parceiros preocupados com a melhoria da qualidade de educação em Moçambique, e pretendem ser um contributo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da oralidade nas classes iniciais do ensino primário. Parte destas recomendações resulta da interação com representantes de entidades da educação e da sociedade civil, que fizeram comentários e sugestões ao relatório preliminar e participaram num workshop de validação dos resultados do estudo.

### ***Práticas de desenvolvimento da oralidade na sala de aulas***

***Recomendação N° 1:*** Explorar maximamente as matérias curriculares e as oportunidades de desenvolvimento da oralidade na sala de aulas, tendo como pressuposto que o desempenho dos alunos na oralidade nas classes iniciais influencia o seu desenvolvimento cognitivo e integração social, bem como condiciona o desenvolvimento das suas habilidades de leitura e escrita.

***Recomendação N° 2:*** Promover a observância de boas práticas de desenvolvimento da oralidade na sala de aulas, através da troca de experiências entre professores, sobretudo, ao nível das escolas e ZIPs, e incentivando-os a explorarem optimamente as actividades e sugestões metodológicas avançadas nos diferentes materiais instrucionais disponíveis.

***Recomendação N° 3:*** Monitorar e supervisionar a observância de boas práticas de desenvolvimento da oralidade na sala de aulas, usando os esquemas estabelecidos ao nível das escolas, ZIPs, SDEJT e DPEDH.

### ***Políticas, programas e instrumentos de ensino***

***Recomendação N° 4:*** Institucionalizar a transversalidade da oralidade no currículo do ensino primário, assegurando, entre outros aspectos, que a expressão oral não se confine às aulas de línguas ou a partes específicas dos programas de línguas, mas permeie todas as disciplinas e todas as práticas pedagógicas.

**Recomendação N° 5:** Reintroduzir o uso de cartazes gigantes nas classes iniciais do sistema nacional de ensino, assumidos como eficazes no ensino e aprendizagem da oralidade, em particular considerando alunos que têm o Português como língua segunda, assegurando que sejam parte integrante dos materiais instrucionais disponibilizados às escolas.

***Formação inicial e capacitação de professores e gestores de educação***

**Recomendação N° 6:** Assegurar a preparação dos professores primários para o ensino da oralidade na formação inicial, sobretudo incluindo temáticas como o papel da oralidade no desenvolvimento cognitivo e integração social dos alunos, a importância da oralidade para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e as metodologias recomendáveis para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral.

**Recomendação N° 7:** Capacitar continuamente os professores e gestores em métodos e técnicas de ensino da oralidade, incluindo em matéria de uso da língua materna dos alunos como recurso para o desenvolvimento da oralidade em Português, explorando as oportunidades de formação estabelecidas ao nível das ZIPs, SDEJT e DPEDH e em colaboração com os IFPs e parceiros do sector de educação.

**Recomendação N° 8:** Capacitar os professores e gestores em matérias de produção e uso de materiais de baixo custo para o ensino e aprendizagem da oralidade, explorando as oportunidades de formação estabelecidas ao nível das ZIPs, SDEJT e DPEDH e em colaboração com os IFPs e parceiros do sector de educação.

**Recomendação N° 9:** Mapear os professores modelo e promover intercâmbios de partilha de boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade entre professores ao nível das escolas, ZIPs, distritos, províncias e país, como forma de estimular os professores exemplares e replicar as boas práticas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Hamburg: Lit Verlag Munster.
- Bona, M., Matavel, C. & Mahota, E. (2008). *É bom saber ler*. Livro do aluno, Português, 2ª classe. 1ª edição. Maputo: Longman.
- Bona, M., Matavel, C. & Mahota, E. (2008/13). *É bom saber ler*. Livro do Professor, Português, 2ª classe, 6ª ed. Maputo: Longman.
- Chaer, M.R. & Magalhães, E.G.A. (2012). A importância da oralidade: Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. *Pergaminho*, 3: 71-88.
- Dhorsan, A. & Monteiro, S. (2007). *Aprender a ler*. Livro caderno, Língua Portuguesa, 1ª classe. Maputo: Macmillan.
- Dionísio, A. P. (2005). Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In Marcuschi, L. A. & Dionísio, A. P. (org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dionísio, A. P. (2011). Gêneros textuais e multimodalidade. In Karwoski, A. M., Gaydeczka, B. & Brito, K. S. (org.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. In Ruddell, R.; Ruddell, M. & Singer, H. (eds) (1994). *Theoretical models and processes of reading*, pp. 928-950. New York: International Reading Association.
- Freitas, M.J.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Hedegaard, M. (1990). The zone of proximal development as basis for instruction. In Moll, L.C. (ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, pp. 349-37. Cambridge: CUP.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED) (2001). *Programa do ensino básico: 1º ciclo*. Maputo: INDE/MINED.

Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED) (2003). *Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.

Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação / Ministério da Educação (2013). *Avaliação nacional da 3ª Classe*. Maputo: Universidade Pedagógica, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, Centro de Tratamento de Análise de Dados.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32: 241-267.

Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring 'optimal' use. In Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (eds). *First language use in second and foreign language learning*, pp. 35-49. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Magalhães, T. G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *SIGNUM: Estudos de Linguagem, Londrina*, 11 (2): 137-153.

Piaget, J. (1984). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pires, A. & Veiga, A. (2011). *Manual de oralidade de língua portuguesa, Educação Bilingue, Manual do Professor, 1ª classe*. Maputo: Associação Progresso.

Pires, A. & Veiga, A. (2013). *Manual de oralidade de língua portuguesa, Educação Bilingue, Manual do Professor, 2ª classe*. Maputo: Associação Progresso.

Professional Development Service for Teachers (PDST). (2014). *Five components of effective oral language instruction*. Dublin: PDST.

PROGRESSO (2009a). *Estudo de dados de base sobre oralidade, leitura e escrita da língua portuguesa no ensino primário*. Maputo: Associação Progresso.

PROGRESSO (2009b). *Perfil de competências dos professores primários no ensino da oralidade, leitura e escrita em Cabo Delgado e Niassa*. Maputo: Associação Progresso.

PROGRESSO (2012). *A experiência da Associação Progresso no processo de ensino-aprendizagem da oralidade em Português L2*. Maputo: Associação Progresso.

PROGRESSO (2013a). *Estudo - Levantamento de dados sobre a oralidade, leitura e escrita no ensino primário em Cabo Delgado e Niassa*. Maputo: Associação Progresso.

PROGRESSO (2013b). *Educação bilingue: Relatório de avaliação da modalidade do ensino partilhado*. Maputo: Associação Progresso.

Raupp, M., Newman, B., Revés, L. & Lauchande, C. (2015). *Impact evaluation for the USAID/Aprender a Ler Project: Year 2 (Midline 2) IE/RCT Final Report*, February 2015.

Rodrigues, M. L. & Chilundo, J. (2014). *Vamos aprender...* Livro do aluno, Português, 3<sup>a</sup> classe. 3<sup>a</sup> edição. Maputo: Alcance Editores.

Santos, M. G. da Silva & Farago, A. C. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133.

Shiel, G., Cregan, Á., McGough, A. & Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education (3-8 years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2010). *Reforma do currículo do ensino primário - Estudo específico*. Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura. Maputo: Ministério da Educação, República de Moçambique.

Syomwene, A. (2013). The teaching of oral communication skills in the English curriculum in primary schools in Kenya. *European Scientific Journal*, 9 (28): 167-177.

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching but... *The Canadian Modern Language Review* 57, no. 4: 531-540.

Turnbull, M. and Dailey-O'Cain, J. eds. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.

Wells, G. (1992). The centrality of talk in education. In Norman, K. (ed.), *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*, pp. 283-310. London: Hodder and Stoughton.

World Bank (2015). Service Delivery Indicators Education Mozambique. Washington DC, March 2015. [www.worldbank.org/SDI](http://www.worldbank.org/SDI) [Acedido em 3 de Novembro de 2015].

**ANEXOS**



**Anexo 1: TERMOS DE REFERÊNCIA**

---

**INICIATIVA PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO (IME)****Termos de Referência**  
**Pesquisa/estudo sobre Oralidade**

---

**Contextualização**

A FDC é uma organização sem fins lucrativos, que trabalha para conjugar esforços de todos os sectores da sociedade com o propósito de promover desenvolvimento, democracia e justiça social, através do fortalecimento das organizações e redes da sociedade civil. Nos últimos 21 anos, a FDC implementou e apoiou uma vasta intervenção em áreas prioritárias como a educação, a saúde, governação, segurança alimentar, água e saneamento, com particular ênfase para os grupos mais vulneráveis como o das mulheres e das crianças.

Na área da Educação, a FDC tem estado envolvida em programas de educação, através da implementação de projectos de melhoria de infra-estruturas educacionais, capacitação de professores e administradores escolares, intervenções de advocacia de políticas e programas ligados a educação, entre outras que visam garantir o acesso e qualidade do ensino.

Há evidências é muito clara e forte sobre a importância de aprender a ler na língua que o aluno domina ou aprender a falar primeiro a língua em que vai aprender a ler e a escrever. Em inúmeros estudos realizados no âmbito da aquisição de uma língua, a oralidade é apontada como o primeiro estágio-estímulo (ouvir / falar), é a primeira fase, essencial e incontornável num processo de aprendizagem de qualquer língua, como tal, dever-lhe-á ser

concedida a necessária e imprescindível importância, pois, só assim será possível desenvolver com sucesso as etapas subsequentes que são a compreensão / expressão oral, leitura e escrita.

No caso da Língua Portuguesa e conforme consta do Programa de Educação Bilingue para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1.ª e 2.ª Classes) “a oferta linguística é bastante fraca, ou inexistente, e em alguns casos tornando-se necessário abordá-la, metodologicamente, como língua estrangeira (LE) ou língua segunda (L2), o que é sustentado por TracyTerrell “a melhor maneira de ensinar a L2 é imitar a maneira natural como a criança aprendeu a L1, seguindo as etapas: pré-produção; pré-produção nascente; pré-produção aparecimento; etapa de desenvolvimento da língua [Stephen Krashen; TracyTerrel”.]

Numa língua segunda, torna-se necessário ensinar a falar, o que só pode ser feito na escola, pois é exclusivamente nesse espaço, que a criança tem oportunidade de ser exposta a essa língua. Assim, e como em Moçambique, a Língua Portuguesa é, para a grande maioria dos alunos, uma língua segunda, podendo ser metodologicamente entendida como uma língua estrangeira, pois, é só na escola onde é possível serem expostos à Língua Portuguesa e é à escola que cabe a missão de ensinar a falar Português, através de procedimentos que desenvolvam especificamente a oralidade de forma sistemática.

Seria ideal que todos os alunos pudessem beneficiar de um ensino na sua língua materna, isto é, na língua que eles entendem e falam, entretanto, em Moçambique, desde a independência que o ensino é feito principalmente em Português, e só na década de 90 é que o Ensino Bilingue foi experimentado com uma expansão gradual ao longo dos anos.

Embora reconhecendo a importância de aprender a ler na língua de domínio do aluno, o SNE<sup>3</sup> ainda não está preparado para aplicar um ensino baseado na língua materna do aluno, e, como a língua oficial é a língua Portuguesa, o ensino terá que a) ser feito em Português ou b) fazer uma transição para português.

É por essa razão que surge, a importância de reforçar o desenvolvimento da oralidade (fluência no uso de uma língua) nas línguas de instrução, tanto em Português como em línguas maternas.

## introdução

---

<sup>3</sup> SNE – Sistema Nacional de Educação

O MINEDH desenvolveu algumas acções para reforçar a oralidade. O Manual dos Padrões e Indicadores de Qualidade para a Escola Primária (MINED, 2014) tem como um dos indicadores, o “Domínio de competências de oralidade, leitura e escrita definidos para cada ciclo de aprendizagem” (p.13). O INDE por sua vez tem estado a desenvolver pesquisas através da avaliação de conteúdos do 1º ciclo aos alunos da 3ª Classe, na qual usa como instrumento (provinha já-sei-ler) para identificar as dificuldades que os alunos apresentam na leitura, de forma a apoiar os professores em estratégias que permitem a melhoria de aprendizagem nas classes iniciais.

A Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (FDC), com o apoio e financiamento do Departamento Britânico para o Desenvolvimento internacional (DFID), pretende contribuir neste esforço, com a identificação, documentação e partilha de conhecimentos e experiências de diferentes provedores: governo, sociedade civil e sector privado, para melhor implementação do ensino e aprendizagem da oralidade nas escolas, com vista a melhorar a aprendizagem da leitura.

Para o efeito, pretendem encomendar um estudo no âmbito do ensino e aprendizagem da oralidade em Moçambique, e estes termos de referencia, definem os parâmetros do referido estudo/pesquisa.

## Objetivos da pesquisa

### Objetivo Geral:

Contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da oralidade nas escolas primárias.

### Objetivos específicos:

- ✚ Apresentar uma revisão de literatura nacional e internacional ligada à importância da oralidade e boas práticas para o seu desenvolvimento;
- ✚ Identificar as ligações do estudo com iniciativas já existentes (a nível nacional e internacional) e oportunidades para sua disseminação e uso;
- ✚ Documentar boas práticas em diferentes contextos;
- ✚ Identificar oportunidades para visitas de aprendizagem de boas práticas;

- ✚ Recolher a opinião de diferentes grupos chave sobre boas práticas no ensino e aprendizagem da oralidade.

### Produtos da Pesquisa

- ✚ Plano de trabalho para o estudo
- ✚ Instrumentos da pesquisa
- ✚ Estudos de casos ilustrativos de boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade ao nível da escola
- ✚ Um relatório final que apresente os seguintes aspectos:
  - ✓ Um Sumário Executivo de 5 páginas, usando Arial 11.
  - ✓ Descrição da metodologia da pesquisa e sua delimitação
  - ✓ Uma revisão da literatura relevante sobre o tema
- ✚ Apresentação e análise dos dados devidamente desagregados (ver metodologia)
- ✚ Conclusões e recomendações

### Metodologia

- ✚ O estudo deverá adoptar metodologias qualitativas, combinadas com as quantitativas;
- ✚ A abordagem deverá ser sob forma de estudo de caso ;
- ✚ Os pesquisadores deverão observar a pratica do ensino da oralidade nas escolas primárias, bem como testar o nível de oralidade dos alunos, devendo para tal, usar uma matriz da avaliação com as dimensões de relevância, impacto e viabilidade das praticas;
- ✚ Propõe se a escolha de 1 distrito em cada região (Sul, Centro e Norte).
- ✚ Propõe - se o uso de grupo focal de discussão;
- ✚ O estudo deve ter em conta as questões de equidade.

### Cronograma de actividades de estudos/pesquisas

O estudo vai decorrer entre Abril a Agosto de 2016, observando o seguinte cronograma:

#### Abril e Maio

- ✚ Apresentação do plano detalhado da pesquisa (inceptive report);

- ✚ Revisão de documentos relevantes (literatura nacional e internacional);
- ✚ Desenvolvimento de instrumentos de pesquisa;
- ✚ Validação dos instrumentos de pesquisa, incluindo sua testagem;
- ✚ Início do trabalho de campo.

### Junho

- ✚ Apresentação do primeiro draft do relatório do estudo/pesquisa;
- ✚ Revisão do relatório e feedback.

### Julho e Agosto

- ✚ Apresentação do relatório final do estudo/pesquisa;
- ✚ Revisão e validação do relatório.

## Requisitos dos proponentes

São elegíveis para este trabalho, instituições de ensino superior, instituições de formação, instituições de pesquisa, pesquisadores individuais, grupo de pesquisadores, organizações da Sociedade Civil entre outros com as seguintes qualificações académicas e/ou profissionais:

- ✚ Formação em Ciências Sociais, Ciências da Educação Gestão Pública, ou outras áreas relevantes para o assunto em estudo;
- ✚ Pelo menos 5 anos de experiência comprovada na condução de estudos e pesquisas, na abordagem de estudo de caso;
- ✚ Pelo menos 5 anos de experiência de trabalho em Moçambique;
- ✚ Capacidade de cumprimento de prazos;
- ✚ Experiência ou familiaridade na condução de estudos sobre problemas de equidade.

## Supervisão de estudos/pesquisas

O trabalho será realizado sob supervisão do Comité Técnico da Iniciativa para a Melhoria da Educação, em coordenação com a gestão da Iniciativa.

**Anexo 2: EQUIPA DE TRABALHO**

1	Prof. Doutor Gregório Firmino	Líder da Equipa
2	Prof. Doutor Feliciano Chimbutane	Membro da Equipa
3	Prof. Doutor Carlos Manuel	Membro da Equipa
4	Prof <sup>a</sup> . Doutora Samima Patel	Membro da Equipa
6	6 assistentes locais	Assistentes de pesquisa
7	6 guias locais	Guias locais
8	Motorista	Motorista
9	Assistente administrativo	Administração e logística
10	Membros da FDC /MEPT responsáveis pela observância do preceituado no contrato, facilitação do estudo e revisão e comentário dos produtos do estudo	Cliente
11	Autoridades da educação e escolas de estudo, responsáveis pelo fornecimento de dados para o estudo	Implementadores

**Anexo 3: CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES E RESPONSABILIDADES**

#	Tarefa	Nº Dias	Início	Fim	Responsabilidade
1	<b>CONCURSO</b>				
1.1	Manifestação de interesse	----- -	-----		Centro de Línguas/Investigadores
1.2	Elaboração das propostas técnica e financeira	----- -	-----	06/04	Investigadores
1.3	Assinatura do Contrato				FDC/Centro de Línguas
2	<b>PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO</b>				
2.1	Encontro Inicial de Indução	1	-----	15/04	FDC/ Investigadores
2.2	Entrega dos principais documentos de referência à equipa de investigação	----- -	-----	18/4	FDC
2.3	Ajustamento das propostas técnica e financeira depois da indução	3	19/4	21/4	Investigadores
2.4	Submissão da proposta técnica e financeira depois da indução	----- -	-----	22/4	Investigadores
2.5	Aprovação final das propostas técnica e financeira	4*	23/4	27/04	FDC
2.6	Preparação da pré-testagem	3	26/04	29/04	Investigadores
2.7	Pré-teste em Maputo	3	02/05	04/05	Investigadores
2.8	Sistematização dos dados da pré-testagem	5	05/05	11/05	Investigadores
2.9	Validação dos instrumentos de pesquisa e metodologia	5*	12/05	18/05	FDC /MEPT
2.10	Ajustamento dos instrumentos, metodologia e cronograma após observações do cliente	3	19/05	23/05	Investigadores
2.11	Elaboração do relatório de início de actividades	5	27/05	30/05	Investigadores
2.12	Submissão do relatório de início de actividades	----- -	-----	31/05	Investigadores

3	<b>REALIZAÇÃO DO ESTUDO</b>				
3.1	Redacção da revisão de literatura	4	01/06	06/06	Investigadores
3.2	Submissão do <i>draft</i> da revisão de literatura nacional e internacional	----- -	-----	07/06	Investigadores
3.3	Preparação do trabalho de campo	3	08/06	10/06	Investigadores
3.4	Trabalho de campo				
3.4.1	Recolha de dados em Inhambane	15	13/06	01/07	Todos os Investigadores, 2 assistentes, 1 guia de campo
3.4.2	Recolha de dados em Tete	15	04/07	22/07	2 Investigadores, 1 assistente, 1 guia de campo
3.4.3	Recolha de dados em Cabo Delgado	15	04/07	22/07	2 Investigadores 1, assistentes, 1 guia de campo
3.4.4	Preparação do relatório avaliativo do trabalho de campo	3	25/07	27/07	Investigadores
3.4.5	Submissão do relatório avaliativo do trabalho de campo	----- -	-----	28/07	Investigadores
3.4.6	Sistematização e análise preliminar de dados	10	29/07	11/08	Investigadores
3.4.7	Verificação/Consolidação de dados ( <i>debriefing</i> )	7	12/08	22/08	2 Investigadores, 1 assistente, 1 guia de campo
3.5	Sistematização e análise dos dados	5	25/8	29/8	Investigadores
4	<b>CONCLUSÃO DO ESTUDO</b>				
4.1	Preparação dos relatórios	10	30/8	12/09	Investigadores
4.2	Submissão do primeiro <i>draft</i> do Relatório do estudo	----- -	-----	13/09	Investigadores
4.3	Revisão do primeiro <i>draft</i> do Relatório do estudo pelo cliente	3	14/9	16/09	FDC /MEPT
4.4	Ajustamento do primeiro <i>draft</i> do Relatório do estudo após observações	3	19/09	21/09	Investigadores



	do cliente				
4.5	Submissão do relatório final do estudo	----- -	-----	22/09	Investigadores
4.6	Submissão de <i>powerpoint</i> e outros documentos para divulgação de boas práticas	1		23/9	Investigadores

Notas:

- a) O número de dias com \* não conta no trabalho da equipa dos investigadores.
- b) Nas viagens ao terreno para a recolha de dados, vai-se às duas províncias na mesma semana. Esse período conta apenas uma vez, daí que o somatório dá 101 dias úteis de trabalho.

## ANEXOS 4: INSTRUMENTOS DE PESQUISA

### ANEXO 4.1 Protocolo de Observação de Aulas

**Objectivo:** Avaliar por um lado as práticas pedagógicas no geral e, por outro, as práticas didático-pedagógicas relacionadas especificamente com a oralidade. Esta técnica servirá também para avaliar o ambiente da sala de aulas para ver até que ponto este propicia os processos de ensino e aprendizagem da oralidade.

#### Identificação

1. Nome do observador:	2. Data: ____/____/2016
3. Província:	4. Distrito:
5. Nome da escola:	6. ZIP:
7. Nome do professor observado (opcional):	8. Classe: _____ 9. Turma: _____

#### Secção A: Uso de tempo de aula

**A1: . Aula de:** \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo efectivo durou a aula?

a. 45min \_\_\_\_ b. 30min \_\_\_\_ c. 25min \_\_\_\_ d. 20min \_\_\_\_ e. menos de 20min \_\_\_\_

5. Quanto tempo da aula o professor falou?

a. muito pouco \_\_\_\_ b. pouco \_\_\_\_ c. razoável \_\_\_\_ d. normal \_\_\_\_ e. muito \_\_\_\_ f. demasiado \_\_\_\_

Para quê:

6. Quanto tempo da aula os alunos falaram?

a. muito pouco \_\_\_\_ b. pouco \_\_\_\_ c. razoável \_\_\_\_ d. normal \_\_\_\_ e. muito \_\_\_\_ f. demasiado \_\_\_\_

Para quê?

7. Quanto tempo da aula foi dedicado à actividades efectivamente de oralidade?

a. muito pouco \_\_\_\_ b. pouco \_\_\_\_ c. razoável \_\_\_\_ d. normal \_\_\_\_ e. muito \_\_\_\_ f. demasiado \_\_\_\_

**Secção B: Observação da Prática Geral do Professor**

		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<i>Por favor, explique onde a resposta for 'NÃO'</i>
2	O professor corrigiu TPC da aula anterior?			
3	O professor fez revisão de alguma matéria da aula anterior?			
4	O professor faz perguntas aos alunos para despertar a sua atenção e incentivá-los a participar na aula?			
5	Para além do quadro e giz, o professor usa outro material didáctico para explicar a matéria? <b>Se sim, diga qual</b>			
6	O professor usa o livro do aluno como referência dos conteúdos em aprendizagem na sala de aulas?			
	O professor fica somente a trabalhar com o livro quer para a apresentação da matéria, exemplificação, desenvolvimento e prática da matéria?			
7	O professor estimula o diálogo entre ele e os alunos sobre a matéria da aula?			
	O professor estimula o diálogo entre os alunos sobre a matéria da aula?			
8	O professor encontra exemplos de situações reais para a sua aula?			
9	O professor orienta os alunos durante a realização de exercícios?			
10	No fim da aula, o professor faz um resumo da mesma?			
11	No fim da aula, o professor dá TPC específico para a oralidade?			

12	O professor demonstra possuir bom domínio da matéria ensinada?			
14	O professor veio preparado e demonstra ter um plano de lição com objectivos, procedimentos, resultados bem estruturados para a aula?			
15	O professor falou mais do que os alunos na aula?			
16	Para além do Português, o professor usou outra língua durante a aula? <b>Se sim, qual e com que objectivo?</b> _____			
17	Para além do Português, os alunos usaram outra língua durante a aula? <b>a. Se sim, qual/quais:</b> _____ <b>b. E em que situação/situações?:</b> _____			

### Secção C: Observação sobre Prática de Oralidade e outras Percepções do Observador

<i>Na sua opinião,</i>		<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<i>Por favor, tente sustentar todas as respostas que der nesta secção com alguma evidência</i>
2	Pode-se descrever a aula como tendo sido interactiva?			
3	O professor baseou o tópico da aula em situações reais de comunicação e os respectivos elementos bem identificados?			
4	A aula tinha em vista praticar, de forma estruturada, alguma habilidade oral com as respectivas estruturas linguísticas?			
5	O professor soube variar as actividades ao longo			

	das aulas de forma adequada?			
6	Observou alguma das seguintes actividades:			
	a) conversas (planificadas) entre professor e alunos			
	b) actividades planificadas entre os alunos (dois a dois ou em grupo)			
	c) leitura de alguma história em voz alta pelo			
	d) professor			
	e) leitura de alguma história em voz alta pelos			
	f) alunos			
	g) perguntas feitas aos alunos pelo professor			
	h) perguntas feitas ao professor pelos alunos			
	i) perguntas e respostas entre alunos			
	j) leitura e recontagem de histórias/contos			
	k) algum debate/discussão ou simples expressão de opinião por parte dos alunos com incentivo do professor			
	l) declamação de poesia			
	m) canções			
	n) uso de histórias aos quadrinhos			
	o)			
	p) alunos dispostos na sala de aulas de forma natural de acordo com o género oral em prática			
q) recurso ao acaso para estimular a oralidade dos alunos				
r) encorajamento para as meninas				

	interagirem			
	s) outra (especifique): _____			
7	No que diz respeito à aula (e em termos de prática da oralidade), o que mais lhe agradou?			

**Secção D: Observação do Ambiente da Sala de Aulas:**

<i>Ambiente de aprendizagem</i>		SIM	NÃO
1	A aula decorre numa sala de aulas tradicional (com paredes, entrada, etc.)		
2	A sala de aulas tem carteiras para todos os alunos		
3	As carteiras estão dispostas: a) individualmente __ b) aos pares __ c) em grupos ____		
7	Há imagens (fotografias, desenhos, quadradinhos, postais, etc) nas paredes da sala de aulas/na sala de aulas que podem ser utilizadas para actividades de oralidade		
8	Alguns desses materiais (imagens/gravuras, desenhos, etc.) que se encontram na sala de aulas foram feitos pelos alunos		
9	Alguns desses materiais (imagens/gravuras, desenhos, etc.) que se encontram na sala de aulas foram feitos pelos professores		
11	A disposição da sala de aulas permite flexibilidade para trabalhos individuais, aos pares, em grupos, simulações, dramatizações, etc.		

## Anexo 4.2: Guiões de Entrevistas com Informantes Chave

**Objectivo:** Avaliar opiniões, percepções e dados relativos a práticas pedagógicas, formação de professores (inicial e em exercício), envolvimento dos pais, constrangimentos e potenciais soluções no ensino bem como rendimento/resultados de aprendizagem dos alunos, com enfoque na oralidade.

### Caixa 1: Guião de Perguntas para Entrevistas a Gestores de nível Provincial e Distrital do MINEDH e Directores de Escolas<sup>4</sup>

1. O que é que pensa sobre a situação do ensino primário nesta província/neste distrito/nesta escola? Está satisfeito com a situação (numa escala de 0 a 5, onde se situa o seu nível de satisfação? Se não chega a 5, diga porquê.
2. Quais são os grandes desafios no ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1º ciclo do EP1?
3. Como é que tais desafios têm sido abordados localmente? Conhece algum distrito/escola/ZIP/professor que tem se empenhado muito para encontrar soluções satisfatórias para tais desafios?
4. Como é que é explorada a oralidade na sala de aulas?
5. Que actividades é que têm feito no ensino da oralidade e quais os seus objectivos?
6. Quais são os grandes desafios no ensino e aprendizagem da oralidade no 1º ciclo do EP1?
7. Que soluções têm sido encontradas para tais desafios? Tem havido soluções locais que sejam boas e possam ser partilhadas em outras partes da província/distrito/outras turmas da escola? Se sim, por favor descreva.
8. Os professores do 1º ciclo do EP1 têm formação/capacitação específica para trabalharem com a oralidade na sala de aulas? Se sim, onde obtiveram essa formação? O tempo tido nessa formação foi suficiente?
9. Que métodos para o ensino da oralidade é que aprenderam nessas capacitações?
10. Quem formou /capacitou os professores nesses métodos?
11. Quantos professores existem na província/distrito/escola com essa formação?
12. Como é que a(s) escola(s) tem/têm encorajado os pais e encarregados de educação

<sup>4</sup> Quando a entrevista for com entidades provinciais, no questionário aplicar-se-á o termo “provincial” e quando for com entidades distritais, aplicar-se-á o termo “distrital” e assim por diante.

a ajudar na aprendizagem da língua portuguesa dos seus educandos? Conhece algum caso de realce (onde/quem/como, etc)?

13. Onde é que na província/distrito há boas práticas em termos de oralidade?

14. Que distritos/escolas na província/distrito têm sistematicamente tido bons resultados escolares nos

a. últimos 3 anos: \_\_\_\_\_

b. últimos 5 anos: \_\_\_\_\_

c. O que pode explicar esse bom rendimento?

15. Que distritos/escolas na província/distrito deixaram de ter bons resultados escolares nos

a. últimos 3 anos: \_\_\_\_\_

b. últimos 5 anos: \_\_\_\_\_

c. O que pode explicar essa baixa de rendimento?

## **Caixa 2: Guião de Perguntas para Entrevistas a Adjuntos Pedagógicos das Escolas**

**1.** Como avalia os níveis de ensino e aprendizagem na sua escola? Está satisfeito com os mesmos? Numa escala de 0 a 5, onde se situa o seu nível de satisfação? Se não chega a 5, diga porquê.

**2.** Quais são os grandes desafios no ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 1º ciclo do EP1 nesta escola?

**3.** Como é que é explorada a oralidade na sala de aulas nesta escola? Com que ênfase?

**4.** Quais são os objectivos da oralidade e que actividades é que têm sido desenvolvidas nesse sentido?

**5.** Quais são os níveis de interacção entre professores e alunos na escola no 1º ciclo do EP1? É possível e/ou normal encontrar alunos e professor a conversar (a trocar experiência/ideias) na sala de aulas sobre a matéria leccionada?

**6.** Quais dos seguintes materiais costumam estar presentes nas aulas de oralidade:

a) livros de contos    b) poemas    c) histórias locais da comunidade    d) histórias de bonecos personificados    e) jogos    f) outros (especifique): \_\_\_\_\_

**7.** Quais das seguintes actividades costumam estar presentes na aula de oralidade:

a) leitura em voz alta de histórias pelo professor    b) leitura em voz alta de histórias pelo



aluno c) leitura de poemas c) histórias contadas numa roda d) conversas entre alunos e professor numa roda e) debates/discussões/expressão de opiniões f) troca de informações/experiências entre alunos g) troca de informações/experiências entre professor e alunos h) outras (especifique)...

**8.** Quais são os grandes desafios no ensino e aprendizagem da oralidade no 1º ciclo do EP1?

**9.** Que soluções têm sido encontradas para tais desafios? Tem havido soluções locais que sejam boas e mereçam ser compartilhadas em outras escolas? Se sim, por favor descreva.

**10.** Os professores do 1º ciclo do EP1 ou EPC têm alguma formação para o ensino da oralidade? Se sim, quantos professores existem na escola com essa formação e de onde obtiveram essa formação?

**11.** O Senhor Adjunto Pedagógico é capaz de nomear algumas boas práticas feitas nesta escola em termos de oralidade?

**12.** Que classes/professores nesta escola têm sistematicamente tido bons resultados nos

a. últimos 3 anos: \_\_\_\_\_

b. últimos 5 anos: \_\_\_\_\_

c. O que pode explicar esse bom rendimento?

### Caixa 3: Guião de Perguntas para Entrevista com Professores

1. Quais são os factores que afectam negativamente a aprendizagem dos seus alunos? É possível organizar estes factores do mais importante ao menos importante? Para quais destes factores tem conseguido encontrar soluções localmente?

2. Todos os seus alunos têm livros? Que tipo de livros é que têm? Como é que o Sr. Professor tem usado esses livros metodologicamente na sala de aulas?

3. O programa das primeiras classes do EP1 ou EPC prioriza a oralidade. Quais são os seus objectivos e que actividades é que o Sr. professor tem implementado para alcançar esse fim?

4. Como avalia o nível de desempenho dos seus alunos nesta componente? Quais têm sido as dificuldades deles?

5. Que dificuldades é que o Sr. Professor tem encontrado na leccionação desta

componente? Como têm tentado resolver tais questões na sua sala de aulas?

6. Que tipo de recursos tem disponíveis para a oralidade? Assinale tudo que se aplica (podemos ver os materiais?)

Manual do professor,	jornais, revistas
Livro de leitura/língua portuguesa	livros de histórias/contos,
Livros de poemas/provérbios,	histórias aos quadrinhos
Outros (especifique)	

7. Que tipo de actividades privilegia no ensino da oralidade na escola? Assinale tudo o que se aplica e a respectiva frequência

Actividades	Com que frequência?
Ouvir e falar sobre música na língua portuguesa	
Ouvir histórias/contos e recontá-las	
Ouvir poesia	
Declamar poesia	
Fazer desenhos	
Leitura em voz alta	
Roda de conversa	
Troca de informações/experiências	
Pequenas discussões/debates/opiniões com seus alunos	
Ler uma história e recontá-la	
Ver uma história aos quadrinhos e contá-la	
Simulações de diferentes situações de comunicação	
Outras (especifique)	

8. Que tipo de metodologias/técnicas tem usado no ensino da oralidade: Assinale tudo que se aplica e a respectiva frequência:

Método ou técnica de ensino	Frequência
Explicação/explanação da matéria	
Uso de material auxiliar visual (imagens, cartões, desenhos, etc.)	
Perguntas-respostas	
Outros (especifique)	

9. O que é que mais explora no seu ensino da oralidade?

Situações reais de comunicação	Ritmo, entoação, pausas, hesitações
Listas de vocabulários	A estrutura gramatical do português
Géneros orais	Vocabulário contextualizado em situações de comunicação
Pronúncia de palavras difíceis	Outros (especifique)

10. Como é que avalia a oralidade dos seus alunos? Como é que sabe se eles estão a falar Português de acordo com o nível/classe/Ciclo em que estão?

**Observação da aula:**

1. Agora, vamos falar especificamente sobre a aula que acabamos de observar. Fale-me da sua aula hoje; o que acha que funcionou ou não funcionou e porquê? (e depois, deve-se explorar as opções do professor em relação a actividades e metodologias e, principalmente, a sua justificativa para o efeito. Registrar os aspectos relevantes)
2. Só para terminar, depois das suas aulas costuma analisar o que correu bem ou mal? O na aprendizagem da oralidade? O que é tem encontrado nessas análises?
3. Há mais algum aspecto que queira acrescentar que não tenhamos abordado nesta entrevista?

**Anexo 4.3: Guião de Encontros com os Alunos**

**Objectivo:** Captar a percepção dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem da oralidade.

- a. De que gostam vocês? Porquê? Quem quer falar?
- b. O que querem ser quando crescerem? Porquê? Quem quer falar?
- c. Quem são os vossos melhores amigos? Eles estudam aqui nesta escola? Eles gostam da escola?
- d. E vocês, gostam de vir à escola? Porquê? Quem quer falar?
- e. Quando estão a estudar na sala de aulas, de que é que gostam mais?
- f. Gostam de ler? E de escrever? /Quem gosta de ler?/escrever?

- g. Vocês gostam quando o professor/a vos pede para explicar alguma coisa que leram?
- h. Vocês gostam quando o professor/a vos pede para explicar uma coisa que não leram mas que sabem de casa? Que tipo de coisas de casa é que vocês gostam/gostariam de falar na sala de aulas?
- i. Nos dias em que o professor fala convosco e vos deixa falar com ele na sala de aulas, o que é que fazem ou costumam falar sobre o quê?
- j. Como é que costumam sentar na sala de aulas? Há dias em que o professor costuma vos dizer para se sentarem de outra maneira?
- k. Quais dessas coisas é que já fizeram/tiveram na sala de aulas?                      Gostaram?

Porquê?

• Ouvir e ler contos	
• Ouvir e ler poemas	
• Ouvir e contar histórias aos quadrinhos	
• Contar histórias	
• Dizer coisas que sabem ao professor e vossos colegas	
• Responder a perguntas sobre coisas que lemos, ouvimos	
• Fazer desenhos e dizer as pessoas o que desenhamos	
• Estar numa roda e conversar com o meu professor e colegas	
• Ser capaz de participar em pequenas discussões e dizer o que penso sobre as coisas	
• Poder perguntar ao professor o que não sabem	
• O professor explicar a matéria da escola dando exemplos de coisas que vocês conhecem ou mostrando exemplos em fotografias, figuras, imagens, etc.	
• Falar o que pensam na sala de aulas	
Outros aspectos que eventualmente os alunos mencionem	

## Anexo 4.4: Inquéritos

### A preencher pelo Director da Escola ou Adjunto Pedagógico

**Objectivo:** avaliar capacidades, potencialidades/recursos existentes dentro da escola.

#### Identificação

1. Nome do Inquiridor:	2. Data: ____/____/ 2016
3. Província:	4. Distrito:
5. Nome do entrevistado (opcional):	6. Função:

7. Nome da Escola: \_\_\_\_\_
8. Localização: Zona Urbana \_\_\_\_\_ Zona Peri-urbana \_\_\_\_\_ Zona Rural \_\_\_\_\_ perto da sede distrital \_\_\_\_\_ longe da sede distrital \_\_\_\_\_
9. Salas de aulas: todas convencionais/paredes e cobertura \_\_\_\_\_ algumas convencionais \_\_\_\_\_ mas com material precário \_\_\_\_\_ nenhuma convencional/ar aberto \_\_\_\_\_
10. Origem dos alunos:
- a. maioritariamente de pais com profissões \_\_\_\_ b. maioritariamente de pais camponeses \_\_\_\_\_
11. Média de alunos por turma do 1º Ciclo do EP1: \_\_\_\_\_
12. A escola tem fornecimento de energia eléctrica? Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_
13. A escola tem acesso a água? Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_
14. A escola tem sanitários/latrinas? Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_
15. A escola recebe o ADE? Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_
16. A escola possui um centro de recursos? Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_
- Se sim, este tem a. livros b. computadores c. jogos d. jornais/revistas e. outros (especifique) \_\_\_\_\_
17. Rendimento Escolar:

Níveis de rendimento escolar nos últimos 5 anos ao nível do 1º Ciclo do EP1:	Níveis de desistência na escola nos últimos 5 anos ao nível do 1º Ciclo do EP1:
2015:	2015:
2014:	2014:
2013:	2013:

2012:	2012:
2011:	2011:

18. Se houver alguma questão que tenha ficado de fora, por favor acrescente:

---

---

---

### Anexo 4.5: Perfil do Director da Escola

1. Nome da Escola: \_\_\_\_\_

2. Nome do Director da Escola (opcional): \_\_\_\_\_

#### 3. Experiência Profissional

Escolas onde já trabalhou (incluindo a actual)	Níveis (Classes) leccionadas	Número de anos de trabalho:
Total de anos na profissão		

#### 4. Formação Inicial

a. Nível: \_\_\_\_\_ b. Local de Formação: \_\_\_\_\_

c. Ano de Formação: \_\_\_\_\_ d. Nome do Programa: \_\_\_\_\_

#### 5. Formações em Exercício

Nome da Formação	Tema/objectivo	Quem facultou a formação	Ano e duração
Total de formações			

6. Auto-didactismo (para além de formações institucionais, costuma actualizar-se profissionalmente por iniciativa profissional própria? Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_

Se sim, como? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## 7. Experiência em Gestão Escolar (como Adj. Pedagógico)

Escolas onde já trabalhou (incluindo a actual)	Número de anos de trabalho:
Total de anos na profissão	

## 8. Formações/capacitações em Gestão Escolar

Nome da Formação	Tema/objectivo	Quem facultou a formação	Ano e duração
Total de formações			

9. Auto-didactismo (para além de formações institucionais, costuma actualizar-se profissionalmente por iniciativa profissional nesta área de gestão escolar? Sim:

\_\_\_\_\_

Não: \_\_\_\_\_

Se sim, como? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 10. Línguas Faladas

Línguas	Onde fala	Com quem fala	
	Na escola		Para quê?



**Anexo 4.6: Perfil do Adjunto Pedagógico da Escola**

1. Escola da Escola: \_\_\_\_\_

2. Nome do Adjunto Pedagógico (opcional): \_\_\_\_\_

3. Experiência Profissional:

Escolas onde já trabalhou (incluindo a actual)	Níveis (Classes) leccionadas	Número de anos de trabalho:
Total de anos na profissão:		

4. Formação Inicial

a. Nível: \_\_\_\_\_ b. Local de Formação: \_\_\_\_\_

c. Ano de Formação: \_\_\_\_\_ d. Nome do Programa: \_\_\_\_\_

5. Formações em Exercício

Nome da Formação	Tema/objectivo	Quem facultou a formação	Ano e duração
Total de formações			

6. Auto-didactismo (para além de formações institucionais, costuma actualizar-se profissionalmente por iniciativa profissional própria? Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_

Se sim, como? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 7. Experiência em Gestão Escolar (como Adj. Pedagógico)

Escolas onde já trabalhou (incluindo a actual)	Número de anos de trabalho:
Total de anos na profissão	

## 8. Formações/capacitações em Gestão Escolar

Nome da Formação	Tema/objectivo	Quem facultou a formação	Ano e duração
Total de formações			

9. Auto-didactismo (para além de formações institucionais, costuma actualizar-se profissionalmente por iniciativa profissional nesta área de gestão escolar própria? Sim:

\_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_

Se sim, como? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 10. Línguas Faladas

Línguas	Onde fala	Com quem fala	
	Na escola		Para quê?

**Anexo 4.7: Perfil do Professor Observado**

1. Escola: \_\_\_\_\_

2. Nome do Professor (opcional): \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

## 3. Experiência Profissional

Escolas onde já trabalhou (incluindo a actual)	Níveis (Classes) leccionadas	Número de anos de trabalho:
Total de anos na profissão		

## 4. Formação Inicial

a. Nível: \_\_\_\_\_ b. Local de Formação: \_\_\_\_\_

c. Ano de Formação: \_\_\_\_\_ d. Nome do Programa: \_\_\_\_\_

## 5. Formações em Exercício

Nome da Formação	Tema/objectivo	Quem facultou a formação	Ano e duração
Total de formações:			

6. Já teve alguma formação/capacitação específica em métodos de ensino da oralidade?

Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_

Se sim, quem facultou a formação/capacitação? \_\_\_\_\_

Quanto tempo foi? \_\_\_\_\_

Que métodos aprendeu? \_\_\_\_\_

Qual são os mais úteis para os alunos aprenderem Português? \_\_\_\_\_

7. Auto-didactismo (para além de formações institucionais, costuma actualizar-se profissionalmente por iniciativa profissional própria? Sim: \_\_\_\_\_ Não: \_\_\_\_\_

Se sim, como? \_\_\_\_\_

#### 8. Línguas Faladas

Línguas	Onde fala	Com quem fala	
	Na escola		Para quê?

9. Onde vive? (zona/bairro): \_\_\_\_\_ Distância da escola:

\_\_\_\_\_

10. Estado Civil (opcional):

- a. Solteiro   b. Casado sem filhos   c. Casado com filhos   d. Outro (especifique)

**Anexo 4.8: Perfil do Aluno**

1. Nome do aluno (opcional): \_\_\_\_\_ 2. Classe: \_\_\_\_\_ 3. Turma: \_\_\_\_\_

4. Sexo: \_\_\_\_\_ 5. Idade/Anos \_\_\_\_\_ Não Sabe/Não Responde: \_\_\_\_\_

6. Onde vive? (zona/bairro): \_\_\_\_\_

7. Quanto tempo leva para chegar à escola? \_\_\_\_\_

8. Com quem vive? \_\_\_\_\_ Se não vive com os pais, com quem vive?

\_\_\_\_\_

9. O que é os pais/encarregados de educação fazem? \_\_\_\_\_

10. Com quem vem à escola? \_\_\_\_\_

11. Porque vem à escola? \_\_\_\_\_

12. No período (de manhã ou a tarde) ou dias em que não vem à escola (sábados, domingos, feriados,

férias), o que é faz em casa?

13. Que língua fala? [Assinale com 'X' somente uma resposta por linha]

Língua		Quase Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
	Com a mãe				
	Com o pai				
	Com os irmãos				
	Com os amigos				
	Com os professores				
	Em casa				
	Na sala de aulas				
	No recreio com amigos				
	Na rua com pessoas que conhece				
	Na loja ou mercado				

## Anexo 5: AULAS ILUSTRATIVAS

**Anexo 5.1: Aula de Português, 1ª Classe, Profª RM, EPC de Macungela, 06/07/2016**

**Duração:** 90 min + 45 min (gravação 1 hora e 31 minutos)

**Tema:** A minha escola: Expressões e palavras pra indicar a posição: longe de, à volta de, aqui, ali, lá

### *Introdução da aula e nomeação de objectos/coisas existentes dentro a sala de aulas:*

P: Vamos tirar livros de Português... vamos!

AA: ((tiram os livros de Português das suas pastas))

P: É só para tirar... não é para abrir

AA: ((alguns alunos que já tinham os livros abertos, fecham-nos))

P: Não abram, antes que eu diga que é para vocês abrirem, ouviram? ((diz num tom apelativo))

AA: Sim

P: Muito bem... vamos prestar atenção... vamos prestar atenção ((diz batendo palmas, para chamar a atenção dos alunos))

AA: ((concentram-se para ouvir a professora))

P: Nós hoje vamos entrar para outra aula. Ontem estivemos a falar da... das leituras de algumas palavras, onde mencionámos alguns nomes de alguns objectos. Como por exemplo, este objecto aqui. Dissemos que é o quê isto aqui? (exibe uma meia)

AA: meia (dizem os alunos)

P: Dissemos que era^...

AA: MEIA

P: Meia. Dissemos que era MEIA. Muito bem! Dissemos que era meia. E também tínhamos outro objecto... este aqui. Dissemos que era o quê...? ((exibe uma lata vazia de ricoffy))

AA: Lata

P: LATA. Muito bem. Então, hoje nós vamos entrar na nova aula. Queremos falar DA NOSSA ESCOLA.

AA: Sim

P: Queremos falar de o quê?

AA: Da nossa escola.

P: Queremos falar DA NOSSA ESCOLA. *Hobweta guganela gu cikola catu*. Para dizermos como é que é a nossa escola. Se é bonita! O quê que tem! O quê que não tem na nossa escola. Ouvimos?

AA: Sim

P: E também vamos ver o quê que nós temos dentro da nossa sala. Aqui temos “A minha...” Vamos repetir! ((lê o que escreveu no quadro, apontando com uma régua))

AA: A minha...

P: A minha...

AA: A minha...

P: Escola

AA: Escola

P: A... ((lê palavra por palavra e os alunos repetem depois dela))

AA: A...

P: Minha...

AA: Minha...

P: Escola

AA: Escola

P: Muito bem! Antes de nós vermos aquilo que está fora, primeiro vamos ver aquilo que nós temos aqui dentro da sala. Queremos ver como é que a nossa esco-... a nossa sala está. OU o quê que tem dentro da sala. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Vamos, por exemplo, dizer que aqui nós temos... o quê que vocês têm aqui na sala. O quê que vocês vêem que tem aqui na sala? O quê que tem? ((com os braços faz um gesto de quem abarca toda a sala))

Aa: quadro

P: Temos^...

AA: Quadro... ((mais alunos repetem a palavra mencionada por um dos alunos))

P: Para além do quadro o quê que temos mais?

A: chapa

P: Uma pessoa pode levantar dizer!

A: Chapa

P: Chapa. Então temos a própria sala.... Vamos dizer: “SALA DE AULAS”!

AA: sala de aulas

P: Vamos falar todos! SALA DE AULAS

AA: sala de aulas

P: Então, temos a sala de aulas... temos o quadro. E outra coisa quem [pode...

Aa: [Carteira ((interrompe uma aluna adiantando uma resposta)

P: Temos carteira... Muito bem! Outro menino para dizer outra coisa!

A: mesa

P: Mesa da professora. ((diz deslocando-se e apontando para a sua secretária)). Não é isso?

AA: Sim

P: Aqui na mesa da professora não tem nada, aí na mesa da professora?

AA: Tem

P: Calisto, o quê que tem na mesa da professora?

Calisto: livros

P: Tem livros. Jorgina, mais o quê? Só livros?

AA: Não!

P: Im, o que tem mais? Jorgina, vamos falar!

Jorgina: flores ((fala baixinho))

P: Hem?

Jorgina: Flores ((levanta um pouco a voz))

P: Tem flores... mais o quê mais?

A: [caneta

A: [flores ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

P: hem?

Aa: Apagador.

P: Apagador! Tá bom! E além de carteiras... mesas... quadro... apagador... e a sala, também tem a professora e os MENINOS. Estamos juntos?

AA: sim

P: Os meninos também estão dentro da sala de aulas. Então, a nossa sala, ela tem meninos... tem quadro... tem mesa... e o quê mais que estou esquecer?

A: chapa ((diz baixinho))

P: Him?

AA: Chapa ((mais alunos juntam-te ao menino))

P: em vez de dizer chapas, nós vamos dizer “A SALA DE AULAS”. Estamos juntos?

AA: Sim

A: A [sala...

P: [Temos o quê?

AA: A sala de aulas

P: Temos a sala de aulas. Temos a sala de aulas. Muito bem. Temos a sala de aulas.

***Exploração do ambiente fora da sala de aulas:***

((Percorre-se a secretaria, a sala dos professores, o local onde se içã a bandeira, o jardim da escola, o local onde estão as casas dos professores))

P: Agora nós queremos sair para irmos ver a nossa escola, o que há lá fora da nossa escola. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Vamos sair... bem organizados, bem organizados... não é para sairmos espalhados! Bem organizados... ver a nossa escola como é que ela é. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Vamos ((orienta a turma para sair da sala. Saímos todos da sala em direcção à secretaria da escola))

Parem aí. Agora nós estamos aonde aqui?

AA: secretaria ((dizem alguns alunos))

P: SE-CRE-TA-RI-A ((diz pausadamente, sílaba por sílaba))

AA: se-cre-ta-ri-a

P: SE-CRE-TA-RI-A

AA: se-cre-ta-ri-a

P: Então, aqui na secretaria temos esta sala aqui. Estão a ver? ((a turma está dentro da secretaria, ela aponta para a sala dos professores))

AA: Sim

P: É sala dos professores. Estamos juntos?

AA: Sim

P: E aí temos gabinete pedagógico e gabinete do director. Estamos juntos? ((aponta para os compartimentos respectivos))

AA: Sim

P: Então vamos sair. ((orienta a turma para sair do bloco administrativo)) E isto aqui, é o quê isto aqui? ((a turma para poucos metros depois de sair do bloco administrativo))

AA: árvore ((dizem alguns alunos))

P: É^...

AA: árvore ((mais alunos se juntam ao coro))

P: é uma acácia. Vamos dizer. "É UMA ACÁCIA"

AA: É uma acácia.

P: Mais outra vez!

AA: uma acácia

P: Esta acácia aqui serve para sombra. Ouviram?

AA: Sim

P: Ela não dá frutos, mas tem sombra que nós podemos sentar nesta sombra aqui. Estamos juntos?

AA: Sim



P: Tudo bem. Também vamos ver o jardim da escola. ((retoma-se a caminhada, agora em direcção ao jardim da escola.)) O que é que tem aqui no jardim da escola? O que é isto aqui? ((aponta para a relva))

AA: relva ((dizem alguns alunos))

P: Him?

AA: relva ((mais alunos juntam-se ao coro))

P: O quê que tem aí no meio do jardim?

A: bandeira

P: É^...

AA: Bandeira

P: É bandeira. Muito bem. Nós aqui na escola temos muro?

AA: ((silêncio))

P: Hem?

AA: sim

P: Temos um muro mas em construção. Temos agora aquela vedação construída de LACALACAS ((aponta para a vedação da escola)). Está construído de o quê?

AA: lalacacas

P: Está construído de o quê?

AA: lalacacas

P: Muito bem. Também temos residências dos professores. Vamos ver as residências dos professores. ((toma a dianteira, em direcção à parte da escola onde estão as residências dos professores. Os alunos seguem-na)) Ali temos árvores que tem frutas. Quais são?

A: tangerina ((diz baixinho))

P: hem? Fala mais alto.

A: Tangerina

P: Tangerineira.

A: Tangerineira

P: Tangerineira.

A: Tangerineira

P: Muito bem. ((retoma a marcha em direcção às casas dos professores)) Estas são casas de...?

AA: Professores

P: São casas de^...

AA: Professores

P: CASA DO PROFESSOR ((diz de forma pausada))

AA: casa do professor

P: Vamos apontar casa do professor. CASA DO PROFESSORE ((diz apontando para uma das casas))

AA: casa do professor ((repetem, também apontando para a mesma casa))

P: Casa do professor

AA: Casa do professor

P: Casa do professor

AA: Casa do professor

P: Isto aqui é o quê? ((aponta para um coqueiro perto de uma das casas))

AA: Coqueiro

P: Hem?

AA: Coqueiro

P: Dá o quê?

AA: coco

P: Dá o quê?

AA: Coco ((mais alunos juntam-se ao coro))  
 P: Para que serve o coco? *Vomathumisa ginani magogo?*  
 AA: *vophula khatu*  
 P: Hem?  
 AA: *vophula khatu*  
 P: Então, cozinhamos com coco, não é isso?  
 AA: Sim  
 P: Então, temos co-quei-ro ((diz apontando para o coqueiro perto de onde a turma está aglomerada))  
 AA: co-quei-ro  
 P: co-quei-ro  
 AA: co-quei-ro  
 P: E aquelas frutas ali chamam-se^... ((aponta para cima do coqueiro))  
 AA: ((silêncio))  
 P: cocos. Está bem?  
 AA: Sim  
 P: As frutas do coqueiro chamam-se o quê?  
 AA: cocos  
 P: *Magogo khu gitonga. Khu gitsunggu COCO. Hingumanana* bem?  
 AA: Sim ((respondem alguns alunos em Português))  
 P: Agora vamos para a nossa sala. ((retoma-se a marcha, agora de volta à sala de aulas))

### **Retorno à sala de aulas**

P: O que é que usamos para mantermos a nossa sala limpa? ((agora já na sala de aulas))  
 AA: [vassoura ((dizem alguns alunos muito baixinho))  
 AA: [pano  
 P: O que é que usamos para manter a nossa sala ficar bonita assim?  
 AA: Vassoura ((respondem agora mais alunos e em voz alta))  
 P: Um menino agora de cada vez para falar. Eu quero que o Inácio fale agora. O que é que nós usamos para deixar esta na-... esta nossa sala limpa?  
 Inácio: ((diz algo que não se percebe))  
 P: Fala em voz alta para os outros te ouvirem. ((pede em tom apelativo)) Jorgina senta lá. Levanta lá dizer ((volta a abordar o Inácio))  
 Inácio: Vassoura  
 AA: Vassoura  
 P: [Vassoura  
 Inácio: [Vassoura  
 AA: Vassoura  
 P: Esta sala aqui... limpamos ou não limpamos?  
 AA: Limpamos  
 P: Usamos o quê para limpar?  
 AA: Vassoura  
 P: Usamos MOPE. Estamos juntos?  
 AA: Sim  
 P: Usa-se mope para limpar, ou trapo. Him. A Senhora Cândida limpa para nós a nossa sala usando trapo ou mope. Estamos juntos?  
 AA: Sim

P: Então, nós... em vez daquilo que fomos ver, a nossa escola ela tem MAIS COISAS. Tem, por exemplo, Papaieiras... tem cajueiros... tem... tem mandioqueiras na machamba. A nossa escola tem machamba. Em vez da machamba, temos também MAFURREIRAS. Temos muitas plantas e tem muitas coisas dentro da nossa escola. A nossa escola é bonita ou não é?

AA: É bonita.

P: Hem?

AA: É bonita.

P: É bonita ou é feia?

AA: É bonita

P: *Yimburide* ou *yivivibile*?

AA: *Yimburide*

P: *Yimburide*. Então é bonita.

AA: É bonita.

P: É bonita.

AA: É bonita.

P: A nossa escola...

AA: A nossa escola...

P: é bonita.

AA: é bonita.

P: A nossa escola...

AA: A nossa escola...

P: é bonita.

AA: é bonita.

P: *Skola yathu*...

AA: *Skola yathu*...

P: *Yimburide*.

AA: *Yimburide*.

P: *Skola yathu*...

AA: *Skola yathu*...

P: *Yimburide*.

AA: *Yimburide*.

P: E a nossa sala, é bonita ou não é?

AA: É bonita.

P: Então vamos dizer o quê? Que^... A nossa sala é^...

AA: BONITA

P: A nossa sala...

AA: A nossa sala...

P: é BONITA!

AA: é bonita!

P: A nossa sala...

AA: A nossa sala...

P: é BONITA!

AA: é bonita!

P: E senhora professora?!

AA: é bonita

P: hem?

AA: é bonita

P: e os meninos?

AA: é bonita ((dizem sem fazer o ajustamento na concordância))

P: Digam: "somos bonitos"

AA: somos bonitos  
 P: somos bonitos  
 AA: Somos bonitos.  
 P: *Himburide.*  
 AA: *Himburide.*  
 P: *Himburide.*  
 AA: *Himburide.*

### **Recapitulação**

P: Muito bem. Nós falamos da nossa sala... da nossa escola e como é que ela é. Concluimos que a nossa sala... a nossa escola é bonita. E mencionamos aquilo que temos dentro da sala. Dissemos que dentro da sala temos o quê? Quem pode dizer? Óscar ((dirige a este aluno em particular))  
 Óscar: árvore  
 P: Dentro da sala. É para falarmos daquilo que está dentro da sala. Fala em voz alta para te ouvirmos.  
 Óscar: quadro ((continua a falar baixinho))  
 P: Repetem o que ele disse.  
 AA: Quadro ((dizem uns poucos alunos))  
 P: ham?  
 AA. quadro  
 P: Quadro. Ercília, outra coisa... que temos dentro da sala.  
 Ercília: flores ((diz baixinho))  
 P: Flores. Calisto... qual é outra coisa?  
 Calisto: carteira  
 P: Carteiras... Nilsa, outra coisa que temos dentro da sala.  
 Elsa: quadro ((diz baixinho, acanhada))  
 P: Hem?  
 Elsa: Quadro  
 P: Quadro já falou o Orlando. É para você falar outra coisa, além disso.  
 Nilsa: ((diz algo que não se percebe))  
 P: Ham? Fala lá!  
 Elsa: ((silêncio))  
 P: Quem pode ajudar  
 AA: eu, eu... ((vários alunos se oferecem))  
 P: Esperem lá. O jogo vai cair no aluno... Inácio. Fala lá.  
 Inácio: ((silêncio))  
 P: O quê que temos mais? Você disse que queria falar. Fala!  
 Inácio: chapa ((diz muito baixinho))  
 P: Hem?  
 Inácio: chapa  
 P: Eu disse chapa... *niti kheni dzixama... mungaganele basi khu dzixapa. Niti khene SALA. Hingumanana bem?*  
 AA. im  
 Inácio: sala  
 P: Sala de aulas  
 AA. Sala de aulas  
 P: Em vez de sala de aulas, o quê que nós mais temos?  
 AA: ((falam alguns alunos ao mesmo tempo e baixinho, o que não se percebe))

P: him?

A: carteira

P: Carteiras. Já falamos... também temos... o que é isto aqui afinal? ((aponta para a sua secretária))

AA: Mesa

P: Então, vamos dizer: “mesa do professor”.

AA: mesa do professor

P: mesa do professor

AA: mesa do professor

P: Muito bem. Isto é o que nós temos dentro da sala. Mas também nós temos isto aqui. É o quê isto aqui? ((aponta para o livro de sumários sobre a secretária))

AA: livro da turma

P: him

AA: livro da turma

P: Temos o livro da turma. Neste livro da turma aqui é onde tem os nomes dos alunos... os vossos nomes estão aqui. As notas trimestrais estão aqui. *Hora mugiragu dziprova... nothedza avba dzinota dzatu omu. Mungupwa?*

AA: Sim

P: Aqui tem vossos nomes... tem vossas notas aqui. Estamos juntos?

AA: sim

P: E isto aqui, o que é isto aqui? ((aponta para um livro do aluno))

AA: livro

P: É^...

AA: livro

P: é livro de quem?

AA: [do aluno

AA: [da professora

P: ele é livro do aluno

AA: livro do aluno

P: livro do aluno

AA: livro do aluno

P: É livro de que disciplina este?

AA: Português ((respondem alguns alunos))

P: é...? Vamos falar todos

AA: Português

P: Português. Neste livro aqui, nós registamos as respostas das perguntas que estão aqui dentro do livro. Quando nós estudamos, registamos as respostas. Isto é um livro e ao mesmo tempo é caderno. Só na primeira classe e segunda é que registamos dentro do livro. Estamos juntos?

AA: sim

P: Im. Mas também temos isto aqui... é o quê isto? ((exibe uma régua para a turma))

AA: régua

P: É^...

AA: régua

P: é régua. Serve para quê? *Yinguthumela ginani* régua?

AA: ((alguns falam muito baixinho, não se percebe o que estão a dizer))

P: Hem? *Yinguthumela ginani* régua?

AA: Clemente. *Yinguthumela ginani* régua?

Clemente: Para escrever casa ((diz baixinho, a professora não consegue perceber))

P: Hem? ((chega mais perto do aluno))

AA: Para escrever casa ((alguns alunos fazem eco da resposta do Clemente))

P: Para escrever casa! ((repete com tom de elogio)) Está bom... quando escrevemos casa, usamos régua. Está bom. Régua usamos para tirar medidas. Para *gu hipima khiyo. Higira pimo nya esi hisibwetagu. Hingumanana* bem?

AA: Sim ((os alunos respondem em Português))

P: *Wobweta gupima pimu wa um metro ou wobweta gupima esi sa dzisentimetru, thumisa regwa. Para ukodza kupima gwadi. Hingumanana* bem?

AA: Sim

P: Sim, usamos régua para tirar medidas e para riscar bem aquilo que nós precisamos. Estamos juntos?

AA: Sim.

P: Régua usamos para tirar medidas. Vamos lá dizer: “Régua, tira-se medidas”

AA: Régua, tira-se medidas.

P: Régua, tira-se medidas.

AA: Régua, tira-se medidas.

P: Régua, *hangupima kiyo.*

AA: Régua, *hangupina kiyo.*

P: Muito bem. Quem pode... vir-me dizer... para que serve este livro aqui? ((exibe o livro de turma))

AA: ((ninguém se oferece))

P: O que é que nós registamos... o quê que tem neste livro aqui? Alguém para vir dizer é livro de o quê este aqui. Olga, venha pegar este livro e me dizer que livro é este aqui.

Olga: Livro da turma ((vai para junto da professora, diz o nome))

P: Tem que mostrar aí. Rápido! Seja rápido.

Olga: Livro da turma ((levanta o livro enquanto diz o nome))

AA: Livro da turma

Orquídea: Livro da turma

AA: Livro da turma

P: o quê que tem aí no livro de turma? O que é que registou... registei eu aí no livro da turma?

Olga: nome

P: Fala em voz alta!

Olga: [nome

AA: [nome ((outros alunos juntam-se à Olga))

P: Nome de quem?

AA: do aluno

P: Então, registamos nomes do^...

AA: aluno

P: Muito bem. Palmas para a menina Olga!

AA: [Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: [Acertou, acertou, muito bem ((a professora junta-se ao coro dos alunos)) Agora quem é que pode me vir amostrar aí na mesa da professora... pode me mostrar o quê?

Ginho: ((o Ginho sai disparado da sua carteira para a secretária da professora e mostra o livro do aluno))

P: Está me mostrar o quê? Mostra lá! Está a mostrar o quê?

Ginho: Livro do aluno ((diz enquanto levanta o livro para a turma ver))

AA: Livro do aluno

Ginho: Livro do aluno

AA: Livro do aluno

P: Dissemos que usamos para quê aquele livro ali?

Ginho: Para escrever ...

P: Para^...

AA: Escrever

P: Para escrever aquilo que estudamos. É para escrever aquilo que estudamos. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Muito bem. Outro menino para... palmas para o menino Ginho.

AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: Agora vai me mostrar o quê

Celso: Apagador ((diz o que foi espontaneamente para o quadro))

AA: Apagador

Celso: Apagador

AA: Apagador

P: Serve para quê o apagador, antes de guardar?

Celso: para apagar ((diz baixinho))

P: Serve para o quê?

AA: Para apagar ((mais alunos juntam-se ao aluno no quadro))

P: Apagar o quê? Apagar caderno?

AA: Não!

P: Apagar o quê?

AA: Quadro

P: Para apagar o quê?

AA: quadro

P: Muito bem. Palmas para o Celso.

AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: Outro menino. Vai-me mostrar o quê?

A: Afiador ((diz mostrando um afiador à turma))

AA: Afiador

A: Afiador

AA: Afiador

P: Serve para quê aquele afiador?

A: [Para afiar

AA: [Afiar lápis

P: Hem? Para afiar o quê?

AA: Para afiar lápis.

P: Para afiar lápis. Palmas para o menino!

AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: Quem pode me mostrar o quadro? Está aonde o quadro?

Aa: Quadro ((uma aluna voluntária foi mostra o quadro enquanto diz o nome))

AA: Quadro

Aa: Quadro

AA: Quadro

P: Serve para quê esse quadro aí?

AA: eu, eu ((vários alunos se oferecem para responder))

Aa: Escrever

P: Para^...

AA: Escrever ((mais alunos juntam-se ao que respondeu primeiro))

P: Para escrever. Usamos o quê para escrever no quadro?

AA: Giz

P: Mostra lá giz. Está aonde giz?

Aa: Gigi ((a aluna que está no quadro pega num pau de giz e mostra-o à turma))

AA: Gigi

P: Palmas para a menina.

AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: Tem outra coisa que vocês não viram ali na mesa da professora. Quem viu, para ir mostrar? Quem é que viu? Vai lá Olga.

Olga: ((vai em direcção à secretária da professora))

P: A Olga diz que já descobriu o que está na mesa da professora ((diz enquanto a Olga sai do seu lugar em direcção à mesa da professora))

AA: vídeo ((referem-se ao gravador do investigador que está na secretária da professora))

P: Não, não, não. Isso aí nem é da professora...nem é da nossa sala

Olga: lápis ((diz enquanto exhibe um lápis para a turma))

AA: lápis

Olga: lápis

AA: lápis

P: O quê que nós fizemos com o lápis?

AA: Escrevemos.

P: Escrevemos usando o... o lápis. Muito bem. Mas a professora também traz coisas aqui dentro do corpo dela. O que é isto aqui? ((aponta para bata que traz vestida))

AA: bata

P: Hem?

AA: bata

P: É bata. É uniforme da senhora professora. Não pode entrar na sala a senhora professora sem uniforme. Assim como esta menina aqui... anda cá menina. Todos nós temos uniforme. Tem uniforme do professor e uniforme dos meninos. Estão a ver isto aqui. O quê que ela traz? ((aponta para a roupa da Selma, entretanto já junto dela))

AA: É uniforme

P: É^...

AA: uniforme

P: É uniforme da escola. Todos os meninos devem vir à escola com uniforme bonito... limpo... bem limpo como da menina Selma. A menina Selma ela traz... uniforme. Estamos juntos?

AA: sim

P: Então, todos devem comprar uniforme para virem para a escola BONITOS. Ficarem bonitos como a menina Selma. A menina Selma está bonita ou não está?

AA: Está

P: Está bonita. Está limpa. Todos devem vir assim. Ouviram?

AA. Sim

### **Desenho sobre uma coisa existente na sala ou na escola e correcção**

P: agora eu quero ver vocês desenhando qualquer coisa que vocês acharem que temos aqui na escola...ou aqui dentro da sala. Estamos juntos?

AA. Sim

P: Eu não vou dizer o que é. Vocês é que vão escolher o que querem desenhar... ou é cadeira... ou é caderno... qualquer coisa. Ou é a senhora professora que querem me desenhar... qualquer coisa que vocês acharem que tem aqui na sala ou dentro da escola. Uma coisa só por cada menino. Vamos... nos cadernos.

AA: ((concentram-se a fazer os seus desenhos))



P: Não sei se querem desenhar a senhora professora. Uma casa... não sei. Mas desenhem uma coisa. ((diz enquanto circula pela sala a ver o que os alunos estão a fazer))

AA: ((entretêm-se a fazer os seus trabalhos. A professora vai dialogando com um e outros em privado))

P: Vocês estão a desenhar o quê? ((aborda dois alunos sentados lado a lado))

A: casa

P: Casa do professor?

A: Sim

P: Já é bom ((sai do lugar em que estava a dialogar com estes alunos)) *Uwe ke, wodesenyara ginani?*

Aa: Quadro

P: Quadro...?

Aa: Im

P: *Ni meza...*?

Aa: Im

P: *Uwe ke, khawulovbi gilo?*

A: ((silêncio))

P: ((fala com outros alunos, não se percebe na gravação))

...

P: Lova sagu. Desenha suas coisas. ((diz a uma aluna que copia o desenho de um colega de lado. Vai passando de carteira em carteira a ver o que os alunos vão desenhando e a corrigir os trabalhos já feitos))

Aa: ((silêncio, continua debruçada sobre seu caderno))

P: *Natália, awutsali, zvini?* ((aborda aluna em Xitshwa))

Natália: ((silêncio))

P: *Awuna kadernu?*

Natália: im

P: *Lezvi mitaku lomu cicolweni naminga ni mikadernu, mili mitatsala hi yi?*

Natália: ((silêncio))

P: toma lá ((oferece uma folha à Natália))

Natália: ((recebe calada e começa a fazer o seu desenho))

P: Quem é outra pessoa que acabou para eu corrigir?

AA: Alguns alunos levantam os braços

P: ((a professora vai ter com um deles, não se percebe o diálogo entre eles))

...

P: *Uwe ke, ginani ungadezenyari avba?* ((pergunta sorridente a um aluno, depois de ver o desenho dele.)) Vocês são engraçados.

Aluno: ((não responde))

P: *Ginani ungadezenyari.* ((insiste a professora))

Aluno: quadro

P: Quadro! ((risos, enquanto corrige))

A: ((aluno sorri para a professora))

P: *Uwe ke?*

Aluna: flor

P: Flor. Eh! Quem é outra pessoa que acabou? Para eu corrigir...

AA: ((alguns alunos levantam os braços))

P: O que é isto?

A: mesa

P: Hee, a mesa da professora está assim?

A: ((silêncio, sorridente))

P: Vocês são doutores. Vocês vão ser professores ((diz deleitada)) Vocês também vão ser professores! Quem quer ser professor?

Aa: Eu ((diz uma aluna perto da professora))

P: ((risos)) Vocês hão de ser professores, ouviram?

AA: sim

P: Hão-de ser professores. Quem quer ser enfermeiro? Quem quer trabalhar no hospital?

José: Levanta o braço.

P: Haaa, José. Você quer ser professor... quer ser enfermeiro... Tudo! Haa, escolhe lá uma coisa, José!

José: ((não responde, permanece sorridente))

P: *Wobweta kukhala profesori* ou enfermeiro?

José: enfermeiro

P: Vocês querem ser enfermeiros... querem ser professores... *Basta nidwala, ninata kwanyu mitanithuma* ((risos))

José: ((sorridente))

Outra pessoa para corrigir, que já acabou...

AA: ((uns poucos alunos levantam os braços))

P: O que é isto aqui?

Aa: Professora

P: E isto aqui?

Aa: Sala

P: Doutora Rita, *ungahalava kutidlaya hi kukhometela maregwa, ahizvozvi ungadezinyari lezvi?!* ((diz à Rita que antes tinha tentado usar uma régua para fazer o seu desenho))

Rita: ((sorridente, não responde))

P: Não há ninguém que desenha professora aqui. Ninguém me desenhou! ((diz em tom de quem protesta e lamenta)) Vocês não me gostam

AA: ((ninguém responde, alguns estão sorridentes))

P: Desenhaste o quê?

Aa: Bandeira

P: Bandeira Nacional... VIVA MULHER MOÇAMBICANA! Eh, desenhou bandeira.

Bandeira... Bandeira... ((diz enquanto se afasta da aluna)) Todos já corrigiram?

AA: [Sim

AA: [Não ((poucos dizem não))

P: Quem é que ainda não corrigiu? O que você desenhou? ((pergunta a um dos alunos que ainda não tinham submetido os seus trabalhos para correcção))

A: É uma mulher.

P: Oh, é uma mulher. Quem é esta mulher?

A: ((não responde))

P: É mamã ou senhora professora ou é quem?

A: É senhora professora.

P: E este aqui?

A: É senhor professor homem.

P: Him! Então você conhece senhores professores. Tem senhora professora mulher e senhor professor homem.

A: ((sorridente))

P: E você, o quê que desenhou?

Aa: ((silêncio))

P: *Ginani ungadezenyara?*

Aa: *Nombe*

P: *Yiwomo nombe avba xikolatunu?*

AA: Não.

P: *Aah, ama uwe.* Eu disse desenhar aquilo que temos aqui na escola. ((diz em tom de censura)) Aqui na escola temos MUITAS coisas ((baixou de tom agora, já mais carinhosa)) *Uwe ke, ginani ungadezenyara?*

A: ((silêncio))

P: Senta lá Arlindo, está a levantar para onde? ((repreende um aluno que entretanto estava de pé))

Arlindo: ((senta-se, mas não responde))

P: Não fala. Quer sair?

Arlindo: ((silêncio))

P: Arlindo, quer sair?

Arlindo: ((não responde))

P: *Ginani ungadezenyara uwe?*

José: *Nyumba ni bandera* ((diz muito baixinho))

P: *Nyumba ni bandera ni meza! Eh, udezinyari nyumba ni bandera.* Bandeira, casa e mesa!  
*Eyi nyumba ya senhor José!*

José: ((sorridente))

P: E você?

A: Bandeira, casa e senhora professora.

P: Desenhou bandeira, casa e senhora professora.

A: ((não responde))

P: E isto aqui? ((pergunta a outro aluno))

A: Bandeira

P: Bandeira. Afinal vocês gostam de bandeira. Gostam de bandeira!

A: ((não responde))

P: E isto aqui? ((pergunta a outro aluno))

A: sala

P: Aqui? Já corrigiu?

Aa: Sim.

P: Já corrigiu?

Aa: Sim.

P: Todos já corrigiram...?

AA: Sim

P: Muito bem.

### **Leitura de imagens constantes no livro do aluno**

P: Vamos abrir nossos livros ((folheia o livro do aluno e para numa das páginas. Exibe o livro do aluno aberto mostrando a página que será objecto de estudo))

AA: ((os alunos abrem os seus livros na página indicada pela professora))

P: Abram todos, todos... eu quero todos abrirem

AA: ((mais alunos localizam a página em questão))

P: onde é que est-... o quê que vocês estão a ver neste livro aqui? ((aponta para a imagem na página aberta))

AA: Pessoas

P: Hem?

AA: Pessoas

P: Estas pessoas eu disse que são... vocês são o quê?

AA: alunos

P: São alunos. Então, estas pessoas também são alunos.

AA: Sim

P: são alunos. E este aqui, é o quê?

AA: Professora

P: É^...

AA: professora

P: É a senhora professora, não é isso?

AA: sim

P: Estão aonde? Os alunos e a senhora professora... estão aonde?

AA: na sala

P: Estão aonde?

AA: na sala

P: Na sala de aulas. Nós vamos encontrar o aluno e o professor dentro da sala de aula.

Estamos juntos?

AA: Sim

P: Aqui na mesa da senhora professora, ela tem o material que ela usa dentro da sala de aulas.

Tem aqui o quê? ((aponta para a parte de imagem que mostra uma secretária com livros e outras coisas)) Tem aqui livros...lápis... O quê que ela usou, a senhora professora?

AA: Bata

P: Usou o quê?

AA: Bata

P: Bata...e os meninos? Usaram o quê?

AA: uniforme

P: Usaram o quê?

AA: Uniforme

P: Uniforme... o quê que... sentaram em cima de o quê os meninos? Clemente, pode dizer?

Sentaram em cima de o quê os meninos?

Clemente: carteira

P: Sentaram nas^...

AA: carteiras

P: Sentaram nas carteiras. Muito bem! Qual é o material que os meninos têm aí em cima das carteiras? Quem me pode dizer? Santos... Santos, pode me dizer o quê que os meninos têm em cima das carteiras?

Santos: ((silêncio))

P: Tem o quê nas carteiras dos meninos?

Santos: livros ((diz baixinho))

P: Tem^...

Santos: Livros

P: Fala em voz alta

AA: Livros

P: Tem^...

AA: Livros

P: Tem livros... e o quê mais? Calisto, pode dizer. O que mais têm aí? Os alunos... Em cima das carteiras o quê mais têm?

Calisto: cadernos

P: Cadernos... Muito bem. Então, esses meninos estão aonde? Estão aonde?

AA: na sala

P: Estão aonde?

AA: na sala

P: Na sala... um menino para vir me mostrar a senhora professora aqui... quem é que pode dizer-me...

AA: ((vários alunos correm para junto da professora))

P: Não, não... quero o menino Fernando. Anda lá vir me mostrar a senhora professora aqui... anda.

Fernando: ((está lento))

P: Anda... rápido. Para vir me mostrar onde está a senhora professora aqui. Seja rápido... seja rápido. Im, aponta lá a senhora professora. ((chega perto do aluno com o livro aberto))

Fernando: Senhora...

P: Fala em voz alta

Fernando: Senhora professora ((diz apontando para a imagem da professora))

AA: Senhora professora

Fernando: Senhora professora

AA: Senhora professora

P: Palmas para ele... vai lá sentar.

AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: Outro menino... para me mostrar... onde estão os livros dos meninos

A: Livros dos menu... menino ((diz com dificuldades, apontando para a parte da imagem onde vêm desenhados livros))

AA: Livros dos meninos ((os colegas dizem acertadamente))

A: Livro do menino

AA: Livro do menino ((agora dizem como o menino))

P: Palmas para ele!

AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: Agora quero um menino para vir me mostrar o quadro aqui na imagem do livro.

A: Quadro ((diz apontando para a parte da imagem onde aparece a imagem de um quadro))

AA. Quadro

A: Quadro

AA. Quadro

P: Palmas para ele!

AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: Muito bem. Agora, Elsa, vir me mostrar onde é que estão os meninos... aqui na imagem. Im, diz lá!

Elsa: meninos

P: ALUNOS... diz lá

Elsa: ((silêncio))

P: Diz!

Elsa: as alunos... ((comete um erro de concordância))

P: OS ALUNOS ((a professora corrige imediatamente))

AA: os alunos

P: Mais outra vez!

AA: os alunos

P: É para repetir o que... o que ela está a falar. Vamos!

Elsa: o aluno ((diz apontando para a imagem de alunos))

AA: os alunos

Elsa: os aluno ((não acerta na concordância))

AA: os aluno ((a turma repete o erro da Elsa))

P: Muito bem, pode sentar. Palmas para ela

AA: acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto vão batendo palmas de forma compassada))

P: Agora quem pode me vir mostrar onde é que está o quadro da nossa sala ((depois da exploração das imagens do livro, agora volta-se aos objectos existentes na sala))

AA: ((vários alunos se oferecem))

P: Quero a menina Francisca!

Francisca: sala

P: Himm, eu disse o quadro ((diz em tom de censura))

Francisca: o quadro ((diz enquanto aponta para o quadro da sala))

AA: o quadro

Francisca: o quadro

AA: o quadro

P: Agora quero um menino para me mostrar a mesa. Quero a Natália.

Natália: ((parece hesitante))

P: mesa... está onde a mesa?

Natália: qua-... mesa ((diz apontando para a secretária da professora))

AA: mesa

Natália: mesa

AA: mesa

Natália: mesa

AA: mesa

P: Palmas para ela!

AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: Então, vamos arrumar nossos livros... irmos lanchar. Quando tocar vamos voltar.

Ouviram?

AA: sim

P: não é para deixarem vossos livros aqui

AA. Saem para o intervalo.

## Segundo tempo

### Motivação

P: A nossa escola^...((entoa a canção enquanto alguns alunos vão chegando do intervalo. Ela passa a escrever no qua))

AA: É pobrezinha

Mas nunca falta a educação

Os professores são muito bons

Eles nos ensinam boa educação

A nossa escola

É pobrezinha

Mas nunca falta a educação

Os professores são muito bons

Eles nos ensinam boa educação

A nossa escola

É pobrezinha

Mas nunca falta a educação

Os professores são muito bons

Eles nos ensinam boa educação

A: Samora  
 AA: Samora Machel  
 A: Morreu  
 AA: Morreu em Mbuzini  
 Era Outubro  
 Dia Dezanove  
 A: Era  
 AA: Era Outubro  
 A: Dia  
 AA: Dia dezanove  
 A: Vinha  
 AA: Vinha da Zâmbia  
 A: Para  
 AA: Para Moçambique

A: Vinha  
 AA: Vinha da Zâmbia  
 A: Para  
 AA: Para Moçambique

A: Samora  
 AA: Samora Machel  
 A: Morreu  
 AA: Morreu em Mbuzini  
 A: Era  
 AA: Era Outubro  
 A: Dia  
 AA: Dia dezanove  
 A: Vinha  
 AA: Vinha da Zâmbia  
 A: Para  
 AA: Para Moçambique

### **Recapitulação do tema da aula anterior e introdução do tema sobre localização/posição:**

P: Muito bem. Nós estávamos a falar da nossa^...  
 AA: Escola  
 P: Estávamos a falar da nossa^...  
 AA: Escola  
 P: Hem? Estávamos a falar da nossa^...  
 AA: Escola  
 P: Antes de sairmos fora...Estávamos a falar da nossa^...  
 AA: [escola  
 A: [sala  
 P: Da escola e a sala... Muito bem. Então, nós agora vamos entrar noutra aula. Onde vamos falar das expressões e palavras para indicar a posição. Para a pessoa saber... falar quando uma coisa está distante do outro como é que se diz. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Então, nós vamos saber agora... o quê que está LONGE... de nós. O quê que está...

AQUI, conosco e o quê que está PERTO... de nós. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Temos aqui: LONGE... ((aponta para a palavra longe, escrita no quadro)). A nossa... a nossa escola... as casa dos professores estão LONGE ou estão PERTO da escola?

AA: perto da escola

P: Estão^...

AA: perto da escola

P: Estão perto da escola. Quem vive longe da escola aqui?

Cremildo: ((levanta o braço))

P: É o menino Cremildo. Menino Cremildo, qual é a zona da sua casa?

Cremildo: ((silêncio))

P: *Wonomba dizona um?*

Cremildo: Chihavane ((responde de pronto))

P: Chihavane. Então, o menino Cremildo, ele vive Longe da escola. Vamos dizer: “O menino... o menino Cremildo...”

AA. O menino Cremildo...

P: vive

AA: vive

P: LONGE da escola.

AA: longe da escola

P: O menino Cremildo...

AA: o menino Cremildo

P: vive

AA: vive

P: LONGE da escola.

AA: longe da escola

P: O menino Cremildo...

AA: o menino Cremildo

P: vive

AA: vive

P: LONGE da escola.

AA: longe da escola

P: Muito bem ((desenha um menino e uma casa, sendo que coloca uma figura em cada extremo do quadro. Por baixo escreve: “O menino Cremildo vive longe da escola”))

Vamos supor que este... ((aponta para a imagem de um menino desenhada no quadro, num posição que dá a entender estar longe da escola, representada por uma imagem de uma casa)) este que desenhou a senhora professora aqui... é o menino Cremildo. Ele vai a caminho da escola. Him! E a escola está aqui ((aponta para a parte do desenho onde vem a imagem de uma casa no extremo direito do quadro)) E a casa dele está aqui ((aponta para uma outra casa, uma palhota, no outro extremo do quadro)) Será que o menino Cremildo vive PERTO da escola?

AAA: Não!

P: Está aonde?

AA. LONGE da escola.

P: Vamos falar todos

AA: LONGE da escola ((gritam desta vez))

P: longe da escola. O menino Cremildo...

AA: o menino Cremildo



P: vive LONGE da escola  
 AA: vive LONGE da escola  
 P: O menino Cremildo...  
 AA: o menino Cremildo  
 P: vive LONGE da escola  
 AA: vive LONGE da escola  
 P: O menino Cremildo...  
 AA: o menino Cremildo  
 P: vive LONGE da escola  
 AA: vive LONGE da escola  
 P: quem é o menino que pode vir ler aqui?  
 AA: ((vários alunos correm para o quadro))  
 P: Bernardo... deixa Bernardo.  
 Bernardo: O menino Cremildo...  
 AA: o menino Cremildo  
 Bernardo: vive longe da escola  
 AA: vive longe da escola  
 Bernardo: O menino Cremildo...  
 AA: o menino Cremildo  
 Bernardo: vive lon-... vive longe da escola  
 AA: vive longe da escola  
 P: muito bem. Palmas para o menino Bernardo.  
 AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
 P: Bem! Acertou, muito bem... acertou, muito bem! Está bem. Em vez de saber “longe”, também queremos saber “à volta” ((desenha uma imagem de uma árvore com rodeada imagens de cinco meninos. Escreve por baixo: “à volta da planta”)) Temos aqui... o quê isto aqui? ((aponta para a imagem da árvore no seu desenho no quadro))  
 AA: árvore  
 P: É^...  
 AA. árvore  
 P: Muito bem. É árvore. E isto aqui é o quê isto aqui... ((aponta para imagens de pessoas desenhadas à volta da árvore))  
 A: pessoas ((responde um aluno, de forma solitária))  
 P: Hem?  
 AA: pessoas  
 P: Ham?  
 AA: Pessoas  
 P: Estas pessoas aqui estão À VOLTA DA PLANTA... À VOLTA DA PLANTA ((diz mostrando as pessoas em círculo, à volta da planta)) Digam: À VOLTA DA PLANTA  
 AA: à volta da planta  
 P: à volta da planta  
 AA: à volta da planta  
 P: à volta da planta  
 AA: à volta da planta  
 P: à volta da planta  
 AA: à volta da planta  
 P: um menino para vir ler aqui a imagem  
 A: da volta da planta  
 AA: da volta da planta  
 P: os meninos estão À VOLTA DA PLANTA!

A: A menina tá volta... ((comete um erro de concordância, a professora interrompe-o))

P: À VOLTA da planta. É só dizer “à volta da planta”

A: à volta da planta ((repete o menino, agora de forma correcta))

AA: à volta da planta

A: à volta da planta

AA: à volta da planta

P: O quê que está à volta da planta? Menino José, o que é que está à volta da planta? Vai lá sentar ((baixinho, diz o menino que permanecia no quadro para se ir sentar))

A: pessoas

P: Ah, agora estou a falar com o menino José. Haa, vocês pá! Estão a dar cábula ao José! ((diz com tom de humor)) O quê que está à volta da planta?

José: pessoas

P: É^...

AA: pessoas

P: Pessoas estão à volta da planta. Muito bem. Este dissemos que é menino quem...? ((aponta para a imagem de um menino no desenho no quadro))

AA: Cremildo

P: Ele que vive aonde da escola...?

AA. Longe da escola

P: Vive longe da escola. Vive aonde da escola...?

AA. Longe da escola

P: O menino Cremildo vive longe da escola. Longe da escola... longe da escola. Muito bem. E eu aqui... o quê que eu trago aqui nas minhas mãos? ((mostra giz aos alunos))

AA: giz

P: É^...

AA: gigi

P: É^...

AA: gigi

P: Então, quando nós dissemos AQUI... falamos que... como é que podemos dizer em... em Gitonga? Quando dissemos: “AQUI”? ((usa os indicadores das mão para apontar para onde está))

A: *avba* ((responde um aluno))

P: hem?

AA: *avba* ((mais alunos juntam-se ao que respondeu primeiro))

P: *avba*. AQUI ((diz apontando os indicadores para o ponte em que se encontra))

AA: aqui ((imitam os alunos, também apontando para onde estão sentados))

P: AQUI

AA: aqui

P: *avba*

AA: *avba*

P: Nós estamos aonde aqui?

AA: na escola

P: estamos aonde?

AA: na escola ((mais alunos se juntam ao coro))

P: Estamos aon-... dentro daonde aqui?

AA: da sala

P: Estamos dentro de o quê?

AA: da sala

P: Muito bem. *Hiwomo avba salani*, não é isso?

AA: sim

P: Nós estamos dentro da sala. E lá fora... o quê que nós temos aí... ((caminha em direcção à porta apontando para fora da sala))

AA: ((silêncio, não devem ter percebido o alvo da professora))

P: Aqui perto da sala... o quê que nós temos?

A: ÁRVORE ((grita um aluno, solitário))

P: Hem?

AA. ÁRVORE ((mais alunos se juntam à resposta))

P: Nós temos árvores. Onde é que está árvore?... Láá... Vamos dizer: “LÁÁ...” ((diz apontando para fora da sala, simulando indicar para um lugar distante))

AA: LÁ:: ((alguns alunos também apontam para fora da sala))

P: LÁ::

AA: LÁ::

P: LÁ::

AA: LÁ::

P: aqui ((diz apontando para o ponto onde está com os dois indicadores))

AA. aqui

P: lá

AA: lá

P: *eyi*

AA: *eyi*

P: aqui

AA: aqui

P: *avba* ((diz apontando para onde está))

AA: *avba*

P: *avba*

AA: *avba*

P: LONGE

AA: LONGE

P: LONGE

AA: LONGE

P: *whindzo* ((aponta para fora da sala, com um certo fôlego a indicar que se trata de lugar distante))

AA: *whindzo*

P: longe ((aponta para fora da sala, com um certo fôlego a indicar que se trata de lugar distante))

AA: longe

P: longe

AA: longe

P: lá

AA: lá

P: lá

AA: lá

P: aqui ((diz apontando para onde está))

AA: aqui

P: aqui

AA: aqui

P: *avba*

AA: *avba*

P: *avba*

AA: *avba*

P: longe  
 AA: longe  
 P: longe  
 AA: longe  
 P: aqui  
 AA: aqui  
 P: aqui  
 AA: aqui  
 P: *avba*  
 AA: *avba*  
 P: lá  
 AA: lá  
 P: lá  
 AA: lá  
 P: *vbale* ((aponta para um canto dentro da sala, perto da porta))  
 AA: lá  
 P: Então, eu quero que vocês... agora... quero aqui... vou parar no meio. Quero cinco meninos, virem para aqui.  
 AA: ((vários alunos correm para junto da professora))  
 P: Cinco meninos só... cinco  
 AA: ((uns três meninos e duas meninas ficam à volta da professora, ela organiza-os de modo a estarem em círculo à volta dela))  
 P: Fiquem de mãos dadas. Vamos dar volta ((os meninos giram em torno dela, de mãos dadas)) Os meninos estão à volta^...  
 AA: ((não parece terem percebido a instrução))  
 P: Estão à volta de quê? De cama ou o quê? Sou cama eu?  
 AA: não  
 P: Sou o quê?  
 AA: professora ((respondem uns poucos alunos))  
 P: Então, vamos dizer: “Os meninos estão à volta da professora”  
 AA: os meninos estão à volta da professora ((repetem de forma descompassada))  
 P: Os meninos estão à volta da professora.  
 AA: os meninos estão à volta da professora.  
 P: à volta da professora  
 AA: à volta da professora  
 P: à volta da professora  
 AA: à volta da professora  
 P: à volta da professora  
 AA: à volta da professora  
 P: Então, eu quero que vocês agora... saem bem organizados... irmos estar à volta da acácia. Da forma como estão... irmos estar à volta da acácia. Vamos!  
 AA: ((a turma segue a professora))  
 P: quero ver se você sabem o que quer dizer “à volta”. Eu não vou organizar-vos ((diz enquanto a turma caminha para junto da acácia indicada))  
 AA: ((os meninos espalham-se à volta de uma acácia em frente da sala – entre a sala e a secretaria))  
 P: à volta da planta  
 AA: à volta da planta  
 P: à volta da planta  
 AA: à volta da planta

P: estamos à^...

AA: volta da planta ((respondem uns dois alunos))

P: vamos falar todos

AA: à volta da planta

P: à volta da planta

AA: à volta da planta

P: à volta da planta

AA: à volta da planta

P: à volta da planta

AA: à volta da planta

P: Agora vamos dar volta da sala. Vamos. À volta da sala... Não é para correr, vamos andar devagar. Senão vão incomodar os outros que estão a estudar. ((repreende alguns alunos que tinham começado a correr)) À volta da sala

AA: à volta da sala

P: à volta da sala... He, não é para correr! ((chama a atenção de alunos que estavam a correr, afastando-se do grupo))

AA: à volta da sala

P: à volta da sala ((vai dizendo enquanto a turma dá a volta ao bloco todo em que se encontra a sala da 1ª classe))

AA: à volta da sala

P: à volta da sala

AA: à volta da sala

P: à volta da sala

AA: à volta da sala

P: à volta da sala

AA: à volta da sala

P: à volta da sala

AA: à volta da sala

P: à volta da sala ((entrar na sala))

AA: à volta da sala ((já são poucos alunos a dizer))

P: Vamos entrar na sala ((diz depois de se completar a volta, com a turma em frente à porta da sala)) Entrem na sala

AA: (( entram para a sala e retomam os seus lugares))

P: Estamos dentro da sala.

AA: Estamos dentro da sala.

P: Estamos dentro da sala.

AA: Estamos dentro da sala.

P: Eu disse quando dissemos AQUI em português, como é que se diz em Bitonga?

AA: *avba*

P: Him?

AA: *avba*

P: *avba*... em Português^...

AA: aqui

P: hem?

AA: aqui

P: aqui... eu quero um menino para vir me dizer aqui. Falar aquilo que estamos...

AA: (vários alunos correm para o quadro))

P: heee... esperem. Eu vou escolher agora, porque os outros já estão a fazer banguça. Eu vou escolher... quero Olga... aquela que estava a esconder láá... a pensar que não ia lhe ver...vem aqui

Olga: aqui ((vai para o quadro e responde))  
 AA: aqui  
 Olga: *Avba*  
 AA: *avba*  
 P: agora, *Ku eyi gu gitsungu...* como vamos dizer?  
 Olga: lá  
 AA: Olga  
 Olga: lá  
 AA: Olga  
 P: *Whindzo... whindzo...* como se diz em Português?  
 Olga: ((silêncio))  
 P: LONGE  
 Olga: longe  
 AA: longe  
 Olga: longe  
 AA: longe  
 P: Palmas para ela!  
 AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
 P: Natália ((chama a Natália para continuar))  
 Natália: aqui  
 AA: aqui  
 Natália: aqui  
 AA: aqui  
 Natália: *avba*  
 AA: *avba*  
 Natália: *avba*  
 AA: *avba*  
 Natália: lá  
 AA: lá  
 Natália: lá  
 AA: lá  
 P: Lá *gu Gitonga... ginani?* Como é que se diz lá em Bitonga?  
 Natália: *eyi* ((diz baixinho))  
 P: [Fala em voz alta!  
 AA: [*eyi*  
 Natália: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 Natália: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 Natália: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 P: E aqui? Dissemos que o quê aqui? O que é que dissemos aqui? ((aponta para a imagem no quadro de meninos à volta da árvore)) *Hite ku ginani?*  
 Natália: meninos ((diz baixinho))  
 P: Im, dissemos que meninos o quê? Quem pode dizer?  
 AA: à volta da planta  
 P: hem?  
 AA: à volta da planta  
 P: Diz lá aquilo disseram os colegas. Aponta lá... Repetir aquilo que dizem os colegas ((dirige-se à Natália, ainda no quadro))

Natália: à volta da planta ((aponta para a imagem de meninos desenhados à volta de uma árvore no quadro))  
 AA: à volta da planta  
 Natália: à volta da planta  
 AA: à volta da planta  
 Natália: à volta da planta  
 AA: à volta da planta  
 P: Palmas para a menina Natália!  
 AA: Acertou, acertou, [muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
 P: [Muito bem! ((junta-se ao coro na última parte do elogio)) Outro menino! Agora é um rapaz!  
 AA: ((vários alunos correm para o quadro))  
 P: Não, não, não... espera eu escolher. Sempre estão a vir aquelas pessoas... eu quero aquelas pessoas que gostam de se esconder. Óscar! Aquelas pessoas que dizem que “abra-se uma cova aqui para eu me enterrar para a professora não me ver))  
 Óscar: aqui  
 AA: aqui  
 Óscar: aqui  
 AA: aqui  
 Óscar: aqui  
 AA: Aqui  
 P: quando temos [aqui... em Gitonga... ya!  
 Óscar: [avba  
 AA: avba  
 Óscar: avba  
 AA: avba  
 Óscar: avba  
 AA: avba  
 Óscar: lá  
 AA: lá  
 Óscar: lá  
 AA: lá  
 Óscar: lá  
 AA: lá  
 Óscar: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 Óscar: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 Óscar: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 P: E *WHINDZU*, como se diz em Português?  
 Óscar: *whindzo*  
 P: eh, em Português... em Português... Como é que se diz em Português?  
 Óscar: lá  
 P: Him! Será?  
 AA: longe  
 P: Im, vamos!  
 Óscar: longe  
 AA: longe  
 Óscar: longe

AA: longe  
 Óscar: longe  
 AA: longe  
 P: Vai sentar. Palmas para ele!  
 AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
 P: Im, menino José!  
 José: a-... aqui  
 AA: aqui  
 José: aqui  
 AA: aqui  
 José: *avba*  
 AA: *avba*  
 José: *avba*  
 AA: *avba*  
 José: lá  
 AA: lá  
 José: lá  
 AA: lá  
 José: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 José: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 José: *whindzo*  
 AA: *whindzo*  
 José: *whindzo*  
 AA: *whindzo*  
 José: longe  
 AA: longe  
 José: longe  
 AA: longe  
 P: Muito bem! Palmas para o menino José!  
 AA: Acertou, acertou, [muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
 P: [Muito bem! ((junta-se ao coro na última parte do elogio)  
 A: aqui ((diz um menino voluntário))  
 AA: aqui  
 A: aqui  
 AA: aqui  
 A: *avba*  
 AA: *avba*  
 A: *avba*  
 AA: *avba*  
 A: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 A: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 A: *whindzo*  
 AA: *whindzo*  
 A: *whindzo*  
 AA: *whindzo*  
 P: Ya, mas não falou em Português. *Whindzo* em Português, como é que se diz?



A: lá  
P: LONGE  
A: longe  
AA: longe  
A: longe  
AA: longe  
A: longe  
AA: longe  
P: eyi quê?  
A: eyi  
P: Em Português... Vamos falar em Português agora. Fala em Português!  
A: ali  
AA: ali  
P: Não! Lá... him... lá  
A: lá  
AA: lá  
A: lá  
AA: lá  
A: lá  
AA: lá  
P: Palmas para o menino!  
AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
P: [Muito bem! ((junta-se ao coro na última parte do elogio) Muito bem!  
Agora quero saber se vocês ainda se recordam daquilo que falamos aqui ((aponta para a  
imagem de um menino desenhado no quadro mostrando que está longe de uma casa)) Este  
dissemos que é menino quem?  
AA: Cremildo ((Gritam os alunos))  
P: Cremildo... ele vive aonde da escola?  
AA: longe da escola  
P: O menino Cremildo vive LONGE da^...  
AA: escola  
P: longe da^...  
AA: da escola  
P: Vamos dizer: O menino Cremildo...  
AA. o menino Cremildo  
P: vive longe da escola  
AA: vive longe da escola  
P: Agora pode vir a menina Selma para vir repetir aquilo que eu estava a falar. Selma!  
Selma: ((tem dificuldades em encontrar caminho para chegar ao quadro))  
P: Dá caminho passar... por que é que não passou de lá ((aponta para uma ala da qual seria  
mais fácil chegar ao quadro)) Repete lá o que eu estava a falar aqui.  
Selma: O menino Cremildo...  
AA: O menino Cremildo...  
Selma: longe da...  
P: VIVE longe da escola ((corrige a professora))  
Selma: Vive longe da escola.  
AA: Vive longe da escola.  
Selma: O menino Cremildo...  
AA: O menino Cremildo...  
Selma: vive longe da escola

AA: vive longe da escola

P: Palmas para a menina Selma!

AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: [Muito bem! ((junta-se ao coro na última parte do elogio))

### *Desenhos ilustrativos do uso de advérbios de lugar*

P: Agora quero que cada um desenhe uma pessoa que está longe da escola. Que está LONGE da escola. Ouviram?

AA: sim

P: Vamos desenhar no caderno. Desenhar uma pessoa que está LONGE da escola. Desenhar uma pessoa... e depois desenhar uma casa ou uma escola... que está LONGE do ma-... do menino. Não estar perto... tem que estar LONGE. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Im, vamos desenhar!

AA: ((os alunos põem-se a fazer o desenho recomendado))

P: ((a professora circula pela sala a ver os desenhos que os alunos estão a fazer. Vai fazendo comentários e a corrigir os desenhos dos que vão terminando a tarefa)) Francisco! Está a falar o quê? Vamos desenhar. Lova muthu angakhala whindzo ni skolatunu.

...

P: Já desenhou? ((pergunta a um aluno))

A: Não!

P: Quem ficou com a minha borracha? ((quer emprestar a um aluno))

AA: ((ninguém responde))

P: o que é isto?

A: É José.

P: É José. José, está a ver seu xará? ((risos)) É ele que está a dizer não sou eu!

AA: ((alguns alunos perto juntam-se aos risos da professora))

José: ((sorridente))

P: ((vai dialogando com alguns alunos enquanto corrige os desenhos)) Inácio, lápis do dono onde está? ((uma aluna acusara o Inácio de ter levado o lápis dela))

Inácio: Não é lápis do dono.

P: É de quem?

Inácio: é meu

P: É teu?

Inácio: sim

P: Você tinha lápis ou não tinha? ((volta-se à menina que acusara o inácio de ter levado o lápis dela))

Aa: ((silêncio))

P: Usa lá este meu, depois vou levar. *Upwide?* ((empresta o seu lápis à menina))

Aa: im

P: Você tinha o lápis aqui. Vocês tinham deixado os livros aqui na sala?

Aa: ((não responde))

P: Todos já acabara?

AA: Sim!

P: Agora... não? Você, José... ainda não corrigiu?

José: Já!

P: Então, quem é que disse que ainda não acabou?

Aa: É José!

José: Mentira!

P: Então... vamos prestar atenção! Vamos desenhar uma planta e depois desenhar pessoas à volta da planta. Vamos! Uma pessoa que está à volta da planta ((Manda a professora depois de terminar de corrigir o desenho anterior)) Você não escreve? ((interpela a um aluno que não estava a escrever))

A: Não tenho caderno.

P: Onde está o seu caderno?

A: ((silêncio))

P: Você tinha o caderno?

A: Sim.

P: Tinhas deixado material aqui na sala?

A: Sim!

P: Eu sempre digo para não deixarem material aqui na sala. E também parem de roubar material dos outros! Vocês querem ser ladrões ou querem ser professores?

AA: ((ninguém responde))

P: Him? Querem ser ladrões vocês? *Mobweta gugira dzimbafa?*

AA: Não!

P: Então por que tiram material dos outros? Vamos chamar alguém para fazer coisas aqui. Aquele que for a roubar coisas dos outros vai ficar assim! ((faz o gesto de quem ficou aleijado))

AA: ((risos))

P: Vocês querem ficar assim? ((repete o gesto))

AA: Não! ((dizem rindo))

P: José ficar pequenino, por causa de roubar caderno do dono.

AA: ((risos))

P: Não estou a brincar, estou a falar a sério.

José: Já acabou! ((diz o José depois de algum tempinho))

A: Já acabou ((outro aluno junta-se ao José))

P: Diz: “Eu já acabei” ((corrige a professora))

José: Eu já acabei.

AA: Eu já acabei. ((outros alunos repetem a mesma frase sugerida pela professora))

A: ((um aluno arrotta ruidosamente e não diz nada em seguida))

P: Diz: “Perdão!” ((repreende a professora e ensina boas maneiras))

A: Perdão!

P: *Wagubisa ukhu* “perdão!” ‘quando arrotas tens que dizer perdão’. *Upwide?*

A: Im!

## Leitura de Imagens

P: Agora vamos observar aqui no meu livro aqui. ((abre o livro do aluno e exhibe-o à turma))  
O que é que vocês estão a observar aqui?

AA: Árvore

P: É^...

AA: árvore ((dizem alguns alunos))

P: Vamos dizer todos!

AA: árvore ((mais alunos juntam-se ao coro))

P: E o que está à volta da árvore aqui? ((Aponta para flores à volta da árvore))

AA: Flores

P: o quê?

AA: flores

P: Flores. As flores estão à volta da planta. Vamos dizer todos!  
 AA: As flores estão à volta da planta.  
 P: As flores estão à volta da planta.  
 AA: As flores estão à volta da planta.  
 P: Muito bem. E agora, aqui na imagem a seguir, o que é que estão a ver?  
 A: casa  
 P: Hem?  
 AA: casa  
 P: Temos aí a escola.  
 AA: a escola  
 P: a escola  
 AA: a escola  
 P: Muito bem! A escola... aí temos uma rosa que é da menina Selma. A menina Selma vive longe da escola. Vamos dizer: “A Selma vive longe da escola.”  
 AA: A Selma vive longe da escola.  
 P: A Selma vive longe da escola.  
 AA: A Selma vive longe da escola.  
 P: A Selma vive longe da escola.  
 AA: A Selma vive longe da escola.  
 P: E aqui? O que é que vocês vêem aqui? ((mostra a terceira imagem))  
 AA: pessoas  
 P: ham?  
 AA: pessoas  
 P: ham?  
 AA: pessoas  
 P: Pessoas, muito bem! Temos aqui este menino e a menina. Esta menina chama-se Luana. Estamos juntos?  
 AA: Sim!  
 P: Esta menina chama-se quem?  
 AA: Luana  
 P: Chama-se quem?  
 AA: Luana  
 P: Luana. Chama-se Luana. A Luana vem da escola. Vai para casa. E ela fica numa casa diferente destes meninos aqui. Estamos juntos? ((vai apontando para a imagem do livro))  
 AA: Sim  
 P: Estes são colegas da Luana e a Luana é colega destes meninos aqui... que estão a voltar da escola. Estamos juntos?  
 AA: Sim  
 P: Muito bem! Nós também aqui estamos aonde? Estamos aonde?  
 AA: [na escola  
 AA: [na sala ((uns dizem “na escola” e outros “na sala”))  
 P: Ham  
 AA: na sala  
 P: Estamos na^... escola. Estamos na escola. O quê que nós estamos a fazer aqui na escola?  
 AA: estudar  
 P: Estamos a fazer o quê?  
 AA: estudar  
 P: Estamos a fazer o quê?  
 AA: estudar  
 P: Muito bem! Quem é que pode vir apontar no livro o que está à volta da planta?

Bento: ((é voluntário e dirige-se para junto da professora))  
P: Dizer o que está à volta da planta  
Bento: Flores  
P: Diga: “As flores estão à volta da planta”.  
Bento: Flores... estão... na volta da planta. ((diz depressa mas sem a devida articulação))  
AA: à volta da planta  
P: as flores...  
Bento: as flores...  
P: estão à volta da planta  
Bento: estão à volta da planta  
AA: estão à volta da planta  
P: à volta da planta  
AA: à volta da planta  
P: Palmas para o menino Bento!  
AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
P: Um menino para vir mostrar no quadro... indicar... eu vou escolher agora. Quero o menino... William, para vir dizer sobre a imagem do menino Cremildo... sobre a imagem do menino Cremildo  
William: O menino Cremildo...  
AA: O menino Cremildo...  
Wilson: vive longe da escola  
AA: vive longe da escola  
William: O menino Cremildo...  
AA: O menino Cremildo...  
Wilson: vive longe da escola  
AA: vive longe da escola  
P: Longe é o quê... em Gitonga... menina...  
AA: ((vários alunos se prontificam para responder))  
P: he, he, he... em vez de responderem todos, quero uma pessoa para me dizer. O quê que quer di-... o quê que quer dizer longe... menino César... em Gitonga...?  
César: *whindzo* ((diz baixinho))  
P: Fala em voz alta!  
César: *WHINDZO* ((diz mais forte))  
P: longe  
AA: longe  
P: longe  
AA: longe  
P: Vai sentar menino César. Palmas para o menino César.  
AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
P: Agora quero a menina Ermelinda para vir me dizer o que significa avba em Português. Como é que se diz avba em Português?  
Ermelinda: *avba*  
P: em Português! *Hi Citshwa... ah, hi Cilungu i para uwulawula hi Cilungu.*  
Ermelinda: ((silêncio))  
P: *Laha, hi Cilungo*, como é que se diz?  
Ermelinda: *laha*  
P: *Eh, hi Cilungu... hi língua leyi hi yitirhisaku laha cikoleni!* ((diz já um pouco impaciente))  
Ermelinda: ((silêncio, cabisbaixa))  
P: *Hiwulisa ku yi? Hi Cilungu... wacitiva Cilungu?*  
Ermelinda: ((não responde))

P: *Leci hicitirhisaku lomu cikoleni.*

AA: aqui ((sopram alguns alunos))

P: *Wavazwa vakolega va wena?*

Ermelinda: aqui ((diz ainda timidamente))

AA: aqui

Ermelinda: aqui ((agora diz de forma mais firme))

AA: aqui

Ermelinda: aqui

AA: aqui

Ermelinda: *eyi*

AA: *eyi*

Ermelinda: *eyi*

AA: *eyi*

P: *Hi cilungu... hi cilungu... em Português!*

Ermelinda: ((não responde))

P: lá

Ermelinda: lá

AA: lá

Ermelinda: lá

AA: lá

Ermelinda: lá

AA: lá

P: *Kule ke? I KULE hi cilungu!*

Ermelinda: *whindzo*

P: Não! Longe

Ermelinda: longe

AA: longe

Ermelinda: longe

AA: longe

Ermelinda: longe

AA: longe

P: Palmas para ela!

AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: Menino Inácio, vamos!

Inácio: aqui

AA: aqui

P: Vira para os seus colegas!

Inácio: aqui

AA: aqui

Inácio: aqui

AA: Aqui

Inácio: lá

AA: lá

Inácio: lá

AA: lá

Inácio: aqui

P: Himm! Menino Inácio, aqui *khu Gitonga hopwa ginani? Khu Gitonga... ganela khu Gitonga uku.* “Aqui”

Inácio: *avba*

AA: *avba*

Inácio: *avba*  
 AA: *avba*  
 P: *Khu Gitsungu...*  
 Inácio: aqui  
 AA: aqui  
 Inácio: aqui  
 AA: aqui  
 P: *Vbale ke? Lá!*  
 Inácio: lá  
 AA: lá  
 Inácio: lá  
 AA: lá  
 P: *Khu Gitonga...* Em Bitonga como é que se diz?  
 Inácio: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 Inácio: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 Inácio: *whindzo*  
 AA: *whindzo*  
 Inácio: *whindzo*  
 AA: *whindzo*  
 P: Já *whindzo* *khu Gitonga*?  
 Inácio: ((silêncio))  
 P: longe  
 Inácio: longe  
 AA: longe  
 Inácio: longe  
 AA: longe  
 P: Palmas para ela!  
 AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
 P: Voluntário! Voluntário, quem quer? Rápido, rápido!  
 AA: ((vários alunos dirigem-se ao quadro))  
 P: uma pessoa só... para podermos sair  
 A: aqui  
 AA: aqui  
 A: *avba*  
 AA: *avba*  
 A: lá  
 AA: lá  
 A: *eyi*  
 AA: *eyi*  
 A: *whindzo*  
 AA: *whindzo*  
 P: em Português...  
 A: ((silêncio, parece estar a pensar))  
 P: Em Português como é que se diz?  
 A: lá  
 P: longe  
 A: longe  
 AA: longe

A: longe  
 AA: longe  
 A: longe  
 AA: longe  
 P: Palmas para ele!  
 AA: Acertou, acertou, muito bem! ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
 P: Podemos sair!

**Anexo 5.2: Aula de Português, 1ª Classe, Profª RM, EPC Macunguela, 07/07/2016**

**Duração:** 90 min

**Tema:** A minha escola: Expressões e palavras pra indicar a posição: longe de, à volta de, aqui, ali, lá (continuação da aula anterior)

P: Muito bem. Vamos nós dar a continuidade da nossa aula passada... da aula que nós estávamos a estudar ontem. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Vamos estudar a nossa aula. Vamo-nos recordar de novo, daquilo que nós estávamos a tartar ontem. Ontem estávamos a falar das... de... de... das palavras que elas imprimem a posição de distância ou de objectos. Por exemplo, nós dissemos: Aqui. Quando nós dizemos “AQUI” em Português... em Português... e em língua maternal, em Gitonga como é que se diz?

A: *Avba*

AA: *Avba*

P: *Avba*. Muito bem. Vamos dizer: Aqui

AA: Aqui

P: Ali

AA: Ali

P: Aqui

AA: Aqui

P: *Avba*

AA: *Avba*

P: *Avba*

AA: *Avba*

P: Aqui

AA: Aqui

P: Quem é que pode vir me dizer im... o quê que significa dizer “LÁ” em Gitonga? Quem pode dizer? Levantar a mão.

Silveste: ((levanta a mão))

P: Silva, pode dizer. Quado se diz lá em Gitonga... como é que se diz em Gitonga?

A1: Eyi ((vai para o junto do quadro e diz))

Silva: Eyi

P: hem?

Silva: Eyi

P: Vamos repetir todos o que ele está a dizer...

AA: Eyi

P: E em Português, como é que se diz?

A1: Lá ((diz baixinho))

AA: Lá

P: Fala em voz alta!



A1: Lá  
AA: Lá  
P: E quando se diz WHINDZO... em Português, como é que se diz?  
A2: Longe  
AA: Longe  
A2: Longe  
AA: Longe  
P: Palmas para ele!  
AA: Acertou, acertou, [muito bem ((dizem batendo palmas de forma compassada))  
P: [muito bem. OK, eu peço um menino para ir ALI... levar a cadeira.  
Alguém para ir levar a cadeira ALI! ((aponta para um canto no fundo da sala))  
Santos: ((levanta-se e leva uma cadeira do fundo da sala para junto da professora, que se encontra perto do quadro))  
P: O Santos foi levar a cadeira aonde?  
AA: Ali ((apontam para onde estava a cadeira))  
P: ALI! ((diz apontando para o mesmo lugar))  
AA: Ali ((dizem apontando para o ponto em foco))  
P: Vamos dizer todos: ALI  
AA: Ali  
P: ALI  
AA: Ali  
P: B'ale  
AA: B'ale  
P: B'ale  
AA: B'ale  
P: A cadeira agora está aonde?  
AA: [Aqui  
AA: [Aí ((enquanto uma parte diz aqui a outra diz aí))  
P: Aqui ((diz apontando para o ponto onde se encontra de pé))  
AA: Aqui  
P: Aqui  
AA: Aqui  
P: Agora devolve a cadeira para ALÍ onde apanhou... ali onde apanhou, devolve ali.  
Santos: ((devolve a cadeira para o mesmo canto da sala de onde a retirara))  
P: Está a devolver para onde a cadeira? ((pergunta enquanto o Santos se desloca para o ponto onde deve deixar a cadeira))  
AA: Ali  
P: Mais outra vez  
AA: Ali  
P: Mais outra vez  
AA: Ali  
P: Vamos bater palmas  
AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas))  
P: Muito bem. Então, nós dissemos ontem que quando nós encontramos alguns objectos... por exemplo, podemos encontrar uma planta... que ela está rodeada, talvez de flores ((a professora desenha no quadro uma imagem de flores à volta de uma planta)) Vamos dizer que as flores...  
AA: [as flores  
P: [As flores estão em o quê da planta?  
AA: à volta da planta

P: Estão o quê?  
 AA: à volta da planta  
 P: Vamos repetir todos  
 AA: À volta da planta  
 P: À volta da planta ((diz em quanto aponta para as flores à volta da planta na imagem no quadro, fazendo um gesto circular))  
 AA: À volta da planta  
 P: À volta da planta  
 AA: À volta da planta  
 P: À volta da planta  
 AA: À volta da planta  
 P: Muito bem. Também nós ontem falamos de um menino, não é isso?  
 AA: Sim.  
 P: Nós dissemos que era menino quê?  
 A: Cremildo  
 AA: Cremildo  
 P: Era o menino Cremildo. O menino Cremildo vive aonde da escola?  
 AA: Longe da escola.  
 P: Longe. Vamos repetir todos.  
 AA: Longe  
 P: Vamos falar todos  
 AA: Longe:  
 P: O menino Cremildo vivia longe da escola.  
 AA: O menino Cremildo vivia longe da escola.  
 P: Então, o menino Cremildo  
 AA: O menino Cremildo...  
 P: Vive  
 AA: Vive  
 P: Longe da escola  
 AA: Longe da escola  
 P: O menino Cremildo...  
 AA: O menino Cremildo...  
 P: Vive longe da escola.  
 AA: Vive longe da escola.  
 P: Cremildo  
 AA: Cremildo  
 P: *Okhala whindzu ni cikolatunu.*  
 AA: *Okhala whindzu ni cikolatunu.*  
 P: Então “longe” significa...?  
 AA: *Whindzo*  
 P: Hem?  
 AA: *Whindzo*  
 P: Longe  
 AA. Longe  
 P: Longe  
 AA. Longe  
 P: Um menino para parar ali no canto ((aponta para um canto da sala perto da porta))  
 Silva: ((levanta-se e vai para o canto da sala indicado pela professora))  
 P: O Silva está aonde? ((diz enquanto aponta para o local onde se encontra o aluno))  
 AA: Ali

P: O Silva está ali.

AA: O Silva está ali ((repetem os alunos enquanto também apontam para o local onde se encontra o Silva))

P: Ali

AA: Ali

P: Ali

AA: Ali

P: Onde está o Silva?

AA: Ali ((dizem apontando para o local))

P: Onde está o Silva?

AA: Ali

P: Ali

AA: Ali

P: Silva, volta para aqui onde eu estou ((a professora sai de junto da secretária para um ponto relativamente distante))

Silva: ((vai para junto da professora))

P: Agora está aonde o Silva?

AA: Aqui

P: Vamos

AA: Aqui

P: Hem?

AA: Aqui

P: Palmas para nós todos

AA: [Acertou, acertou, muito bem

AA: [Acertamos, acertamos, muito bem

P: [Acertamos, acertamos, muito bem

AA: [Acertamos, acertamos, muito bem

### Exercícios

P: Então, o que é que nós vamos fazer? Vamos abrir os nossos livros de Português. Vamos abrir aqui... ((vai abrindo o livro do aluno))

AA: ((abrem o livro na página indicada))

P: Vamos abrir, vamos abrir todos.

AA: ((alguns alunos têm dificuldades em localizar a página em questão))

P: Todos já abriram?

AA: Sim

P: Todos já abriram

AA: Sim

P: Muito bem. Temos aqui estes dois meninos aqui... ((mostra imagens do livro à turma))

Este menino podemos chamar de João. Este outro menino podemos chamar de Luís. O João está aqui com o Luís. Estão no mesmo lugar. Ele e o Luís está aqui. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Então... nós... eu quero perguntar a vocês: onde é que está o Luís e o João?

AA: Aqui.

P: Estão aonde?

AA: Aqui

P: Vamos apontar onde é que está o Luís.

AA: Aqui

P: Mais outra vez

AA: Aqui

P: Mais outra vez

AA: Aqui

P: Aqui

AA: Aqui

P: Aqui

AA: Aqui

P: Muito bem... é o Luís... quer perguntar sobre... Isto aqui, o que é isto aqui?

AA: Cadeira

P: É cadeira. Muito bem. Nós estamos aqui. O que é aquilo ali? ((aponta para a cadeira depois de se afastar dela))

AA: Cadeira

P: Ham?

AA: Cadeira

P: Vamos falar todos

AA: Cadeira ((dizem a gritar))

P: Ali

AA: Ali

P: Ali

AA: Ali

P: Ali

AA: Ali

P: Ali

AA: Ali

P: Ali

AA: Ali

P: Ali

AA: Ali

P: Ali

AA: Ali

P: Ali

AA: Ali

P: Então, temos aqui esta frase aqui. Está assim: O que é que aquilo... depois traço... Estão a ver esta linha aqui?

AA: Sim

P: É para escrevermos aqui a palavra “ali”. Estamos juntos? ((aponta para a parte do livro do aluno onde há um espaço em branco.))

AA: Sim

P: ((escreve no quadro a pergunta: O que é aquilo ali? Sublinha a palavra “ali”))

AA: ((os alunos estão atentos às instruções da professora))

P: Vamos lá copiar esta palavra aqui, escrever aqui... todos, vamos ((aponta para a palavra “ali” escrita no quadro))

AA: ((copiam o que está escrito no quadro para os seus cadernos))

P: ((a professora circula pela sala a ver como os alunos estão a resolver o exercício)) Não está afiado ((fala com uma aluna que não estava a escrever porque o lápis dela não estava a afiado)) Quem mais não tem o lápis afiado? Por que não dizem?

A: ((um aluno levanta o braço, com um lápis na mão))

P: É para escrever a palavra “ali” ((diz enquanto vai afiando os lápis dos alunos))

Há outro que não tem lápis afiado?

AA: ((silêncio))

P: Escreve a palavra ali, aqui. ((interage com um aluno)) Todos já escreveram?  
 AA: Sim ((respondem vários alunos, mas outros ainda estão entretidos a trabalhar))  
 P: Escrevemos palavra o quê agora?  
 AA: Ali  
 P: Hem?  
 AA: Ali  
 P: Vamos falar todos  
 AA: ALI  
 P: Ali  
 AA: Ali  
 P: *B'ale*  
 AA: *B'ale*  
 P: *B'ale*  
 AA: *B'ale*  
 P: Ali  
 AA: Ali  
 P: Ali  
 AA: Ali  
 P: *B'ale*  
 AA: *B'ale*  
 P: *B'ale*  
 AA: *B'ale*  
 P: *B'ale*  
 AA: *B'ale*  
 P: *B'ale*  
 AA: *B'ale*  
 P: Muito bem. Temos aqui... esta palavra que também não está completa. ((aponta para o local devido no livro do aluno, há um espaço em branco depois de “Estou \_\_\_\_\_.”))  
 Estou... Eu estou... ((diz enquanto aponta para si própria))  
 AA: Estou  
 P: Eu estou^  
 AA: ((silêncio, parece que não perceberam a instrução))  
 P: Eu estou^  
 AA: aqui ((completam os alunos))  
 P: Estou  
 AA: Aqui  
 P: Vamos falar todos!  
 AA: Estou aqui  
 P: Estou aqui  
 AA: Estou aqui  
 P: Estou aqui  
 AA: Estou aqui  
 P: Estou aqui  
 AA: Estou aqui  
 P: *Nyiwomo avba.*  
 AA: *Nyiwomo avba.*  
 P: *Nyiwomo avba.*  
 AA: *Nyiwomo avba.*  
 P: Estou aqui  
 AA: Estou aqui

P: Meninaaaa... Dinécia, onde é que estás? Onde é que estás agora? Hem?

Dinécia: Aqui

P: Aqui. A menina Dinécia diz que está aqui.

P: A menina Érica... estás aonde agora?

A: Aqui

P: Estou a falar com a menina Érica. Estás aonde agora?

Érica: Aqui

P: aqui na sala, não é isso?

Érica: Sim

P: Muito bem. A menina Érica está aqui dentro da sala.

P: Menino Inácio, estás aonde agora?

Inácio: ((silêncio))

P: Diz: “Esou aqui na sala”

Inácio: Estou aqui na sala.

P: Está bem, muito obrigada. Menino Jorge, estás aonde agora?

Jorge: Aqui na sala ((diz baixinho))

P: Fala em voz alta!

Jorge: Aqui na sala.

P: Muito bem. Então, nós todos estamos aonde?

AA: Aqui na sala.

P: onde?

AA: Aqui na sala

P: Aqui na sala. Vamos dizer...

AA: Aqui na sala.

P: Aqui na sala.

AA: Aqui na sala.

P: Estão a ver aqui onde não tem nada? Aqui nesta linha branca que não tem nada? ((aponta para um dos exercícios no livro do aluno)).

AA: Sim

P: É para escrever a palavra “aqui”. Estou \_\_\_\_ Estamos juntos?

AA: Sim

P: Copiar esta palavra “aqui”.

AA: aqui

P: Estou aqui.

AA: ((os alunos escrevem a palavra nos seus livros))

P: É para escrever daqui... em cima da linha ((orienta um estudante))

A: sim

P: Aqui também é para escrever daqui... Em cima da linha. Esta palavra aqui. É para escrever aqui. ((orienta outro estudante))

A: ((silêncio))

P: Então a palavra aqui, que eu apontei é para escrever aqui, onde eu apontei. Vamos. ((exibe o livro para a turma, depois de se aperceber de que alguns alunos não estavam a fazer o exercício como deve ser))

AA: ((voltam a concentrar-se no seu trabalho))

P: Entrem lá, atrasaram porquê? ((diz para três alunos que estão à entrada da sala))

AA: ((silêncio))

P: Entrem, entrem lá!

AA: ((os três alunos entram para a sala))

P: Maria, desculpa lá... vai para a secretaria... vai falar com a D. Mariamo para afiar lápis. Está a partir-se com este afiador ((manda a uma aluna a quem estava a tentar ajudar a afiar o seu lápis. A D. Mariamo é a continua da escola))

A: ((a aluna visada sai a correr da sala para a secretaria))

P: Vocês que acabaram de entrar, vamos lá abrir o livro de Português.

AA: ((os três alunos atrasados abrem o livro, mas não parecem certos da página em estudo))

P: Rápido! Vamos lá tirar livro de Português... tirar lápis.

AA: ((os três alunos apressam-se a tirar os livros das suas pastas))

P: Sejam rápidos. Eu quero-vos explicar, vocês que acabam de chegar, vamos lá.

AA: ((os alunos continuam a preparar-se para começar a trabalhar))

P: Vocês que acabam de chegar, olhem para mim. É para escreverem esta palavra onde indiquei. Estão a ver? ((aponta para a palavra “ali”, escrita no quadro))

AA: Sim ((respondem os alunos visados))

P: Neste espaço escrevem “aqui” ((aponta para o livro e mostra a palavra aqui escrita no quadro))

AA: ((os três alunos põem mãos à obra))

P: Já?

AA: Sim

P: Muito bem. O que é que eu atirei for a? ((atira uma bola para fora da sala de aulas)).

AA: bola

P: Hem?

AA: Bola

P: Está aonde a bola?

AA: [Está ali

AA: [Lá

P: Hem?

AA: Lá

P: LÁ

AA: Lá

P: A bola está lá ((diz e escreve a frase no quadro, sublinhando o advérbio “lá”))

AA: A bola está lá

P: Está aonde a bola?

AA: Lá

P: Vamos falar todos!

AA: Lá

P: Mais outra vez

AA: Lá

P: Mais outra vez ((diz enquanto escreve a frase no quadro))

AA: Lá

P: Mais outra vez

AA: Lá

P: Mais outra vez

AA: Lá

P: Vamos lá falar. Mais outra vez

AA: Lá

P: Mais outra vez

AA: Lá

P: Então a bola está dentro do pátio da escola mas está LÁ! ((faz um gesto a dar a entender que a bola está longe da sala))

AA: Lá

P: Está lá no patio... da escola. Lá... esta palavra vamos colocar no meio desta frase aqui. Estão a ver ((aponta para uma frase no livro do aluno))

AA: sim

P: É para escreverem lá, lá... escreverem esta palavra aqui “lá” ((aponta para o advérbio escrito no quadro))

AA: Sim

P: Aqui, a última frase, escrever LÁ.

AA: Sim. ((concentram-se nos seus livros a resolver o exercício))

A: Dá licença senhora professora. ((pede um aluno, depois de dar alguns passos para dentro da sala))

P: Entro::... atrasou menino! *He wena*, você não sabe entra às 12 aqui? Doze horas enquanto estás aqui. Não sabe disso?

A: Sim

P: Doze horas enquanto estás aqui. Doze e 5 enquanto estamos a entoar o Hino e 12 e 10 enquanto estamos na sala.

A5: Estava a jogar bola ((diz zombeteiro))

P: Estava a jogar bola! Quem?

AA: ((risos))

P: Hey... traz aí... menina... traz a bola ((diz para uma menina que está no pátio a brincar com a bola que atirara para fora minutos antes))

A: ((a menina que estava a brincar com a bola entrega-a à professora))

P: Im, Clemente. Estás a ver aqui no teu livro? Passa aquela palavra “ali”

Clemente: Sim

P: Escreve a palavra ali, rápido

Clemente: Sim

P: E nesta frase escreve a palavra “ali”

Clemente: ((concentra-se no seu livro))

P: Já acabaram?

AA: Sim

P: Vamos corrigir ((circula pela sala a corrigir os exercícios)) Tem acento aqui, não vês que nesta palavra tem acento? Lá... está a ver este acento aqui? ((diz a um menino, debruçada sobre o livro deste))

A: Sim

P: Im, faz assim, em cima do “a” ((explica como deve colocar o acento))

A: ((o aluno parece ter percebido o que deve fazer))

P: Rosa, como não tens livro, copia lá estas palavras aqui. Ouvia? ((a professora escreve no quadro as palavras ali, aqui e lá))

Rosa: ((silêncio))

P: Ouviste, Rosa? *Upwide?*

Rosa: Sim

P: ((vai interagindo com os alunos, enquanto corrige os seus trabalhos. Vai dando instruções para alguns corrigirem os erros que cometeram))

...

P: Então, quando nós dizemos “aqui”, como é que dizemos em Gitonga?

AA: Avba

P: Em Português...?

AA: Aqui

P: Então nós vamos dizer AQUI

AA: Aqui



P: Aqui  
 AA: Aqui  
 P: Lá  
 AA: Lá  
 P: Lá  
 AA: Lá  
 P: Lá... em Gitonga...?  
 AA: *Eyi*  
 P: Him?  
 AA: *Eyi*  
 P: *Eyi*  
 AA: *Eyi*  
 P: Agora quero um menino para ir buscar uma folha de LÁ.  
 Jorge: ((sai da sala para ir apanhar uma folha))  
 P: Já foi o Jorge... Trazer uma folha lá... correr, correr... trazer uma folha de LÁÁ  
 Jorge: ((o menino traz uma folha de mangueira))  
 P: Correr, correr... o menino Jorge está a voltar de onde?  
 AA: Lá  
 Jorge: ((entrega a folha à professora))  
 P: ((a professora recebe a folha e faz uma pergunta à turma)) Mais outra vez!  
 AA: Lá  
 P: Mais outra vez!  
 AA: Lá  
 P: Mais outra vez!  
 AA: Lá  
 P: Foi buscar aonde esta folha?  
 AA: Lá  
 P: Foi buscar aonde?  
 AA: Lá  
 P: Mais outra vez!  
 AA: Lá  
 P: Muito bem. E esta cadeira aqui está aonde? ((pega numa cadeira em frente à turma))  
 AA: Aqui  
 P: Aqui aonde?  
 AA: Na sala de aula  
 P: Aqui aonde?  
 AA: Na sala de aulas  
 P: Muito bem. Nós estamos aonde agora?  
 AA: Na sala de aula  
 P: Estamos aqui na sala de aula  
 AA: Estamos aqui na sala de aula  
 P: Aqui na sala de aula  
 AA: Aqui na sala de aula  
 P: Aqui na sala de aula  
 AA: Aqui na sala de aula  
 P: O menino Cremildo, nós dissemos que ele vive aonde?  
 A: Longe da escola  
 P: Vamos falar todos  
 AA: Longe da escola  
 P: Longe da escola

AA: Longe da escola  
P: LONGE o que significa em Gitonga?  
AA: *Whindzo*  
P: *Whindzo*. Muito bem. Então vamos ler aqui. Ali  
AA: Ali  
P: Aqui  
AA. Aqui  
P: Aqui  
AA: Aqui  
P: Lá  
AA: Lá  
P: Quem quer vir ler?  
AA: ((vários alunos se levantam e oferecem-se para ir ao quadro ler))  
P: Venha ler, Selma ((entrega-lhe uma régua))  
Selma: Aqui ((lê mal a palavra que aponta no quadro))  
AA: Ali ((entretanto os colegas lêem bem))  
Selma: Ali  
AA: Ali  
Selma: Ali  
AA: Ali  
Selma: ((tem dificuldades de ler o advérbio “aqui”))  
P: Aqui ((ajuda a professora))  
Selma: Aqui  
AA: aqui  
Selma: Lá  
AA: Lá  
Selma: Lá  
AA: Lá  
P: Palmas para ela  
AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
P: Quem quer vir ler também  
A: ((um menino corre para o quadro e recebe o pau da professora)) Ali  
AA: Ali  
A: Ali  
AA. Ali  
A: Aqui  
AA: Aqui  
A: Aqui  
AA: Aqui  
A: Lá  
AA: Lá  
A: Lá  
AA: Lá  
P: Palmas para o menino!  
AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))  
P: Agora vão fazer xixi  
AA: ((vão para o intervalo))

## Segundo Tempo

P: Os meninos^... vamos entoar... vamos entoar uma canção... ((convida os alunos a entoarem uma canção enquanto escreve no quadro))

AA: os meninos... ((depois silêncio, não há continuidade))

P: Vamos entoar uma canção... entoem lá uma canção que vocês acharem

A: o passarinho^ ((um menino entoia uma canção))

AA: gogogo ((segue a turma em coro))

A: caiu no mato

AA: gogogo

A: estava a brincar

AA: gogogo

A: o passarinho...

AA: gogogo

A: caiu no mato

AA: gogogo

A: estava a brincar

A: na machamba do papá

AA: gogogo

A: o passarinho...

AA: gogogo

A: caiu no mato

AA: gogogo

A: estava a brincar

A: na machamba do papá

AA: gogogo

A: o passarinho...

AA: gogogo

A: caiu no mato

AA: gogogo

A: estava a brincar

A: na machamba do papá

AA: gogogo

/.../

A: Na machamba do papá^ ((outro menino entoia outra canção))

AA: Na machamba do papa

Na machamba do papá

Onde vive o macaco

O macaco vive no mato

Levanta o rabo, põe na cabeça

Rouba massala, rouba maçaroca

Na machamba do papa

Na machamba do papá

Onde vive o macaco

O macaco vive no mato

Levanta o rabo, põe na cabeça

come massala, rouba maçaroca

Na machamba do papa

Na machamba do papá

Onde vive o macaco

O macaco vive no mato

Levanta o rabo, põe na cabeça  
Leva massala, rouba maçaroca

### *Expressões para indicar tamanho*

#### *Uso das palavras grande e pequeno com material concretizador*

P: Nós agora vamos entrar noutra aula. Na outra aula estávamos a falar de aqui, ali, longe... Então nós queremos conhecer essas coisas GRAN::DES! É para falarmos de coisas quê?

AA: Grandes

P: E coisas PEQUENIINAS. Estamos juntos?

AA: Sim.

P: Então nós vamos falar do “pequeno” e o “grande”. Vamos falar do “pequeno” e “grande” ((escreve as duas palavras no quadro))

AA: grande

P: Vamos falar do “pequeno” e o “grande”. Estamos juntos?

AA: Sim

P: Eu quero saber dos meninos... temos aqui... a senhora tem isto aqui. O que é que isto aqui? ((exibe dois limões, um em cada mão))

AA: Limão

P: É^

AA: Limão

P: Quem pode-me vir mostrar...

AA: ((vários alunos correm para junto da professora))

P: Hey... eu ainda não acabei de falar. Deixem a professora acabar de falar, depois vão-se levantar. Nada de agitação. Estamos juntos?

AA: Sim ((os alunos que estavam a correr para a professora, voltam para os seus lugares))

P: Quem é que pode vir me mostrar o limão pequeno? Manuel... para vir me mostrar o limão pequeno. Eu vou deixar aqui e você vai me mostrar o limão pequeno... vai pegar e mostrar aos meninos. Porque mesmo eu não conheço ((deixa os dois limões sobre a sua secretária))

Manuel: ((vai para junto da professora e pega no limão maior))

AA: heeee ((risos))

P: Estão a lhe rir porquê

Manuel: Limão

P: Esse limão que você pegou... espera lá. Esse limão que você pegou é grande ou pequeno?

Manuel: grande

P: Estão a ver, vocês só estavam a rir. Ele sabe que esse limão é grande. Então diga:

GRANDE

Manuel: Grande

AA: Grande

Manuel: Grande

AA: Grande

P: Agora pega no limão pequeno. Deixa esse grande... guarda esse grande.

Manuel: Limão ((o aluno pega no limão pequeno e ergue-o))

P: Diz: Limão pequeno

Manuel: Limão pequeno

AA: Limão pequeno

Manuel: Limão pequeno

AA: Limão pequeno

P: Já podes guardar. Palmas para o menino.

AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem batendo palmas em uníssono))  
P: Muito bem! Aqueles que estavam a lhe rir, ficaram envergonhados.  
Eu agora vou tirar mais outras coisas para vocês me mostrarem...((a professora tira duas colheres do seu cesto – uma pequena e outra grande))  
A: É colher  
P: Agora quero uma menina... o que é isto aqui. Exibe duas colheres.  
AA: É colher  
P: É^  
AA: Colher  
P: Vamos lá falar todos  
AA: Colher ((dizem a gritar))  
P: Quem pode vir me mostrar colher grande...? Clara. Mostra colher grande e dizer... rápido.  
Clemente: Colher grande  
AA: Colher grande  
Clemente: Colher grande  
AA: Colher grande  
P: Esta colher é^... ((mostra a colher grande))  
Clemente: Grande  
AA: grande  
P: Palmas para ele, vai sentar  
AA: Acertou, acertou, muito bem  
P: E esta aqui, Clédio, é grande ou pequena? ((mostra a colher pequena))  
Clédia: ((vai devagar para junto da professora))  
P: Venha falar... rápido  
Clédio: Colher pequena  
AA: Colher pequena  
Clédio: Colher pequena  
AA: Colher pequena  
P: Palmas para o menino  
AA: Acertou, acertou, muito bem  
P: Vamos dizer que esta é colher^... ((exibe a colher pequena))  
AA: Pequena  
P: Pequena  
AA: Pequena  
P: Pequena  
AA: Pequena  
P: Aqui? ((mostra a colher grande))  
AA: Grande  
P: Mais outra vez  
AA: Grande  
P: Mais outra vez  
AA: Grande  
P: Isto ((mostra a colher pequena))  
AA: Pequena  
P: Mais outra vez  
AA: pequena  
P: Isto ((mostra a colher grande))  
AA: Grande  
P: Mais outra vez  
AA: Grande

P: Isto ((mostra a colher pequena))  
 AA: pequena  
 P: Mais outra vez  
 AA: Pequena  
 P: Muito bem! E isto aqui? É o quê isto aqui? ((mostra dois cadernos – um pequeno e outro grande))  
 AA: cadernos  
 P: Ham?  
 AA: Cadernos  
 P: Para que servem cadernos?  
 AA. Escrever  
 P: Para^  
 AA: Escrever  
 P: Para escrever... eu quero o Menino Zito, nome da bíblia, para vir me dizer onde é que está o caderno grande. Eu vou tirar e guardar aqui e ele vai tirar o caderno grande. EU não conheço. ((coloca os dois cadernos sobre a sua secretária))  
 Zito: Caderno grande  
 AA: Caderno grande  
 P: É caderno grande este aqui?  
 AA: Não  
 P: É caderno^  
 AA: Pequeno  
 P: Então os seus colegas dizem que é caderno pequeno  
 AA: Caderno pequena  
 Zito: Caderno pequena  
 AA: Caderno pequena  
 P: Quando nós dizemos pequena, em Gitonga, estamos a dizer o quê?  
 AA: *Yayidugwana*  
 P: *Ungupwa* ((dirige-se ao Zito))  
 Zito: Im  
 P: *Va kheto pequena... yayidugwana. Ungupwa?*  
 Zito: Im  
 P: Grande gu Gitonga...?  
 AA: *Nyayikhongolo*  
 P: Hem?  
 AA: *Nyayikhongolo*  
 P: *Ungupwa?*  
 Zito: Im  
 P: *Olu unganeneza wawukhongolo avba... nya grande*  
 Zito: Caderno grande  
 P: Im, mostra lá para os seus colegas  
 Zito: Caderno grande  
 AA: Caderno grande  
 Zito: Caderno grande  
 AA: Caderno grande  
 P: *Caderno grande gu Gitonga i Kaderno nya ginani?*  
 Zito: *Nyayikhongolo*  
 P: Fala em voz alta  
 Zito: *Nyayikhongolo*  
 P: *Nyawukhongolo. Vamos dizer: Grande*

AA: Grande  
P: Grande  
AA: Grande  
P: *Wukhongolo*  
AA: *Wukhongolo*  
P: *Wukhongolo*  
AA: *Wukhongolo*  
P: E isto aqui? ((mostra o caderno pequeno))  
AA: pequena  
P: Pequena é o quê em Gitonga?  
AA: *Gidugwana*  
P: Hem  
AA: *Gidugwana*  
P: Muito bem. Mas ainda tem mais coisas que a professora traz. ((tira chávenas)) O que é isto aqui?  
AA: Chávena  
P: Hem  
AA: Chávena  
P: vamos falar todos  
AA: Chávena  
P: Mais outra vez  
AA: Chávena  
P: Mais outra vez  
AA: Chávena  
P: Quem pode-me vir mostrar a chávena grande?  
AA: sou eu, sou eu  
P: Quero menina Sónia... Quero menina Sónia. Agora quero chamar, porque tem aquele que estão-se a seconder. Menina Sónia, rápido...  
Sónia: ((é lenta a chegar junto da secretária onde estão os objectos))  
P: Está nos desmoralizar... correr im... está aonde a chávena grande aqui  
Sónia: ((está com dificuldades))  
P: Im, mostra lá onde está a chávena grande. *Grade va khu ginana gu Gitonga?*  
Sónia: ((silêncio))  
P: Him? *Grande va khu ginani gu Gitonga?*  
Sónia: ((silêncio))  
P: Para dizer grande *va khu ginani gu Gitonga?*  
AA: Sou eu... ((vários alunos se oferecem para responder))  
Susana: *Gikhongolo* ((diz muito baixinho))  
P: Hey, esperem... já disse. Disse o quê?  
AA: *Gikhongolo*  
P: Susana disse o quê?  
AA: *Gikhongolo*  
P: Disse o quê? ((dirige-se à Sónia))  
Sónia: *Gikhongolo*  
P: Então *yin'wole... yin'wole xavina yiye yayikhongolo.*  
*Ku Gitsungu hi na ku ginani?*  
Sónia: *yikhongolo*  
P: *Khu Gitsungu*  
Sónia: ((silêncio))  
P: *Hi na khu Grande*

Sónia: grande

P: *Yayidugwana u na khu ginani?*

Sónia: ((silêncio))

P: Pequena

Sónia: Pequena

AA: Pequena

Sónia: Pequena

AA: Pequena

P: Palmas para a menina Sónia

AA: Acertou, acertou, muito bem

P: Menina Susana, venha nos mostrar a chávena grande e a chávena pequena.

Susana: ((vai para junto da secretária da professora))

P: Nos mostra a chávena... primeiro nos mostra a chávena pequena

Susana: pequena ((diz enquanto levanta a chávena pequena))

AA: pequena

Susana: Chávena grande ((diz enquanto levanta a chávena grande))

AA: Chávena grande

Susana: Chávena grande

AA: Chávena grande

P: Palmas para a menina

AA: Acertou, acertou, muito bem

P: Palmas para a menina acertou bem mesmo. Mas eu ainda quero descobrir mais ... aqui nós falamos de cadernos, de limão, de colheres...quero um menino para ir levar aí a colher pequena na carteira... na mesa da professora, aliás.

A: Colher pequena ((um menino que se ofereceu para responder, diz enquanto exige a colher para a turma))

AA: Colher pequena

A: Colher pequena

AA: Colher pequena

P: Agora, a senhora professora quer comer... mas ela quer usar colher grande. Leonel, estou pedir me dar colher grande quero comer eu, rápido

Leonel: ((é lento a ir para onde estão os objectos))

P: Rápido Leonel, quero para você me mostrar a colher grande

Leonel: Colher grande ((exibe a colher grande))

AA: Colher grande

Leonel: Colher grande

AA: Colher grande

P: Traz aqui na senhora professora a colher grande... aqui na senhora professora. Rápido... correr

Leonel: ((leva a colher grande e entrega à professora))

P: Está me vir dar colher quê? É colher quê esta aqui?

Leonel: grande

P: É colher^

Leonel: Grande

P: Colher^ ((exibe a colher grande para a turma))

AA: Grande

P: Colher^

AA: Grande

P: Muito bem. Agora quero que vocês corram... eu quero menina... Aurélia, par vir me mostrar caderno... grande



Aurélia: Caderno grande ((mostra o caderno grande))  
 AA: Caderno grande  
 Aurélia: Caderno grande  
 AA: Caderno grande  
 P: Vai deixar ali caderno grande...vai deixar ali caderno grande ((aponta para uma carteira vaga))  
 Aurélia: ((leva o caderno grande e deixa-no no lugar indicado pela professora))  
 P: Ali deixou caderno quê?  
 AA: grande  
 P: Deixou caderno quê?  
 AA: Grande  
 P: Quem pode ir levar ali caderno grande?  
 A: ((uma menina oferece-se e vai levar o caderno para junto da professora))  
 P: É caderno quê este aqui... que você foi levar?  
 A: caderno grande ((diz baixinho))  
 P: fala em voz alta mostrar seus colegas  
 A: Caderno grande  
 AA: Caderno grande  
 A: Caderno grande  
 AA: Caderno grande  
 P: Agora quero umamenina para vir me mostrar chávena pequena. Menina Jorgina.  
 Jorgina: ((é lenta a ir para onde está a professora))  
 P: Rápido menina Jorgina para vir me mostrar chávena pequena  
 Jorgina: Chávena pequena ((diz a menina enquanto mostra a chávena pequena à turma))  
 AA: Chávena pequena  
 Jorgina: Chávena pequena  
 AA: Chávena pequena  
 P: Palmas para a menina  
 AA: Acertou, acertou, muito bem ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

### **Leiura de imagens**

P: Agora eu quero saber dos meninos... aqui temos alguma imagem nos nossos livros. É para vocês observarem no livro da professora, não é para vocês abrirem. É para observarem do livro da professora e depois vão-me dizer o que vocês estão a ver. Estamos juntos?  
 AA: Sim  
 P: O que é que estão a ver aqui ... isto aqui que estou a apontar... o que é isto aqui? ((mostra a imagem de um elefante no livro do aluno))  
 AA: Elefante  
 P: É?  
 AA: Elefante  
 P: E isto aqui que está embaixo do elefante o que é? ((mostra a imagem do coelho))  
 AA: Coelho  
 P: É^  
 AA: Coelho  
 P: Estão a ver todos?  
 AA: Sim  
 P: O elefante e o Coelho, qual é o animal mais grande?  
 AA: Elefante

P: hem?  
 AA: Elefante  
 P: O elefante é GRANDE.  
 AA: O elefante é grande.  
 P: O elefante é GRANDE.  
 AA: O elefante é grande.  
 P: O Coelho é PEQUENO.  
 AA: O Coelho é pequeno.  
 P: O Coelho é PEQUENO.  
 AA: O Coelho é pequeno.  
 P: Menina Carolina, venha ler aqui na imagem do livro... mostrar todos os colegas o que estávamos a ler... vem.  
 Carolina: O elefante grande.  
 AA: O elefante grande.  
 P: O elefante É grande.  
 Carolina: O efefante é grande.  
 AA: O efefante é grande.  
 Carolina: O efefante é grande.  
 AA: O efefante é grande.  
 Carolina: O coelho é pequeno.  
 AA: O coelho é pequeno.  
 Carolina: O coelho é pequeno.  
 AA: O coelho é pequeno.  
 P: Palmas para a menina.  
 AA: Acertou, acertou, muito bem.  
 P: Muito bem. Agora quero menina Maria para vir ler.  
 Maria: O elefante grande. ((diz enquanto aponta para a correspondente imagem no livro do aluno))  
 AA: [O elefante grande.  
 AA: [O elefante é grande. ((enquanto uns dizem como a Edna, outros fazem-no de forma correcta))  
 P: O elefante É grande. ((corrige a professora))  
 Maria: [O elefante é grande.  
 AA: [O elefante é grande.  
 Maria: [O elefante é grande.  
 AA: [O elefante é grande.  
 Maria: O coelho é pequena.  
 AA: O coelho é pequena.  
 Maria: O coelho é pequena.  
 AA: O coelho é pequena  
 P: Um menino agora voluntário... quem quer vir? Arlindo, podes vir.  
 Arlindo: ((vai para o quadro e demora reagir))  
 P: Leia. Diga: “o elefante é grande”  
 Arlindo: O elefante é grande.  
 AA: O elefante é grande.  
 Arlindo: O elefante é grande.  
 AA: O elefante é grande.  
 Arlindo: ((não consegue produzir a frase sobre o coelho))  
 P: Diga: “O coelho é pequeno”  
 Arlindo: O coelho é pequeno.

AA: O coelho é pequeno.  
Arlindo: O coelho é pequeno.  
AA: O coelho é pequeno.  
P: Palmas para o menino Arlindo.  
AA: Acertou...  
P: haa, batem bem palmas pá  
AA: Acertou, acertou, muito bem  
P: Muito bem. Agora o que é que tenho aqui. ((exibe uma chávena))  
AA: Chávena  
P: ((levanta um limão))  
AA: Limão  
P: O que é grande aqui?  
AA: Chávena  
P: Hem?  
AA: Chávena  
P: A chávena é grande  
AA: A chávena é grande  
P: Mais outra vez  
AA: A chávena é grande  
P: O limão é o quê?  
AA: Pequena  
P: O limão é pequeno.  
AA: O limão é pequeno.  
P: Mais outra vez.  
AA: O limão é pequeno.  
P: Quem quer vir fazer isto que eu estou a fazer agora? Quero o menino... Sousa.  
Sousa: O limão é pequeno.  
AA: O limão é pequeno.  
Sousa: O limão é pequeno.  
AA: O limão é pequeno.  
P: Im vamos ((entega-lhe a chávena))  
Sousa: Chávena é grande.  
AA: Chávena é grande.  
P: A chávena é grande.  
AA: A chávena é grande.  
P: Repete lá. Diz: A chávena é grande.  
Sousa: A chávena é grande.  
AA: A chávena é grande.  
Sousa: A chávena é grande.  
AA: A chávena é grande.  
P: Menina Amélia, vamos.  
Amélia: limão.... ((mostra alguma dificuldade em produzir a frase))  
P: Mostra o limão assim... levanta o limão mostrar ((a professora pega no limão e levanta o braço))  
Amélia: limão...  
P: é pequeno  
Amélia: Limão é pequena.  
AA: [O limão é pequena.  
AA: [O limão é pequeno. ((enquanto uns dizem como a Amélia, outros dizem como deve ser))

P: Falar em voz alta para os outros também falarem em voz alta.  
 Amélia: O limão é pequena.  
 AA: [O limão é pequena.  
 AA: [O limão é pequeno. ((enquanto uns dizem como a Amélia, outros dizem como deve ser))  
 Amélia: O chávena é grande.  
 AA: O chávena é grande.  
 P: A chávena... A chávena...A chávena é grande  
 Amélia: A chávena é grande  
 AA: A chávena é grande.  
 P: Palmas para ela.  
 AA: Acertou, acertou, muito bem  
 P: Menina Natália, venha  
 Natália: O limão é pequena. ((diz exibindo um limão))  
 AA: [O limão é pequena.  
 AA: [O limão é pequeno. ((enquanto uns dizem como a Natália, outros dizem correctamente))  
 Natália: O chávena é grande.  
 AA: [O chávena é grande.  
 AA: [A chávena é grande. ((enquanto uns dizem como a Natália, outros dizem correctamente))  
 P: A chávena é grande.  
 Natália: O chavena é grande.  
 AA: O chávena é grande.

### **Desenho**

P: Agora quero que desenhem uma coisa grande e uma coisa pequena. *Gyagidugwana ni gyagikhongolo. Hingumanana* bem?  
 AA: him.  
 ...  
 P: *Lova avha, upwide?* ((dá uma folha A4 a uma aluna que não trouxe caderno))  
 A: Im. ((recebe a folha da professora))  
 ...  
 P: O que é que desenhou?  
 A: ((silêncio, limita-se a olhar para a professora))  
 P: *Ginani ungalova?*  
 A: *Nyumba.*  
 P: É casa?  
 A: Sim.  
 P: Qual é a casa grande?  
 A: Aponta para uma das casas no seu desenho.  
 P: E a pequena?  
 A: O aluno aponta para a outra casa do desenho.  
 P: ((escreve certo/visto no caderno do aluno))  
 ...  
 P: o que é que desenhou? ((pergunta a uma aluna))  
 A: Bandeira  
 P: Qual é a bandeira grande?  
 A: É esta aqui ((aponta para a bandeira maior do seu desenho))

P: E a pequena?

A: Está aqui.

P: ((escreve certo/visto sobre o desenho da aluna))

...

P: Érica, o que é que desenhou?

Érica: Árvore.

P: Mostra lá a árvore grande!

A: Aponta para a árvore que considera a grande no seu desenho.

P: E a pequena?

A: ((aponta para a outra árvore do seu desenho,mas não diz nada))

P: ((escreve certo/visto sobre o desenho da aluna))

...

P: Felizmina, desenhou o quê?

Felizmina: ((silêncio))

P: Fala em Bitonga então!

Felizmina: *Dzingoma*

P: Diz: “Desenhei batuque”

Felizmina: Desenhei batuque ((fala muito baixo))

P: xxxx

...

P: Amélia, desenhou o quê?

Amélia: desenhei chávena.

P: Desenhou chávena?

Amélia: Sim

P: Qual é a chávena grande?

Amélia: ((aponta para a chávena pequena))

P: Tens a certeza?

Amélia: ((silêncio))

P: Como dizemos grande em Gitonga?

AA: *Yayikhongolo* ((antecipam-se alguns alunos))

P: *Yomo hayi tsikira yayikhongolo?* ((pergunta à Amélia))

Amélia: *Yeyi* ((desta vez aponta acertadamente))

Xxx

## Recapitulação

P: xxx

AA: xxxx

P: Quem é que xxxx

A: Chávena grande.

AA: Chávena grande.

P: Então, em Gitonga dizemos^

AA: *Yayikhongolo*

P: xxxx

A: Limão pequeno ((responde a aluna))

AA: Limão pequeno.

A: Limão pequeno.

AA: Limão pequeno.

P: Palmas para a menina!

AA: Acertou, acertou, muito bem. ((dizem enquanto batem palmas de forma compassada))

P: xxx

Silva: Elefante é grande.

AA: Elefante é grande.

Silva: Coelho é pequena.

AA: [Coelho é pequena.

AA: [O coelho é pequena. ((enquanto uns dizem como o Silva, outros fazem-no de forma acertada))

P:

Atumane: Elefante grande.

AA: Elefante grande.

Atumane: Coelho é pequeno.

AA: Coelho é pequeno.

P: Menina Irene, podemos para menino Atumane

Irene: ((mostra dificuldades para produzir as frases desejadas))

P: Diz: “O elefante é grande”.

Irene: O elefante é grande.

AA: O elefante é grande.

Irene: O coelho... ((tem dificuldades em completar a frase))

P: Diz: “O coelho é pequeno”.

Irene: O coelho é pequeno

AA: O coelho é pequeno

**Anexo 5.3: Aula de Português, 2ª Classe, Prof.SM, EPC Macunguela, 04/07/2016**

**Duração:** 90 min

**Tema:** Ensino das sílabas ‘gue... gui’

AA: Boa tarde, senhores professores!

P: Boa tarde, meninos!

/.../

P: Lá em casa quando recebemos visita, fazemos o quê?

AA: Cantamos.

P: Cantamos para mostrar aos nossos titios, aos nossos irmãos... para poderem ver a nossa alegria, se estamos satisfeitos ou não. Não é isso? “Um Xiriquito...” vamos, quem começa, vamos, “um Xiriquito...”

AA:... passava a vida, sempre vivia numa gaiola; um xiriquito passava a vida, sempre vivia numa gaiola. Queria voar, queria voar, queria voar, queria voar. Queria voar, queria voar, queria voar, queria voar, mas um dia, bateu as asas, à porta da gaiola, ficou aberta; mas um dia, bateu as asas, à porta da gaiola, ficou aberta. Assim, voou, assim voou; assim, voou, assim, voou. Assim, voou, assim voou; assim, voou, assim, voou”

P: Muito bem. Muito bem. Os meninos querem ser como passarinhos também?

AA: Sim!

P: Querem estar numa gaiola?

AA: Não.

P: Querem voar? Querem voar, também?

AA: Não... sim!

P: Oh, não querem voar?

AA: Sim!

P: Não querem voar? Estão na 2ª classe; não querem voar?

AA: Queremos.

P: Para onde?

AA: para a 3ª classe

P: Para onde?

AA: na 3ª classe

P: Muito bem, muito bem. Querem voar para a 3ª classe. Então, para chegar lá o que é preciso?

AA: estudar

P: Devem estudar, não é isso?

((Depois o Professor passa pelas carteiras dos alunos a corrigir TPC. À medida que vai corrigindo, vai falando, dando instruções, por exemplo. “escrever rente a linha – pisar a linha”, “juntar as letras aqui”, “não fez trabalho de casa. Menino, tem que fazer trabalho de casa”, “separar aqui”, “não escreveu o nome. Escreve sempre nome”, “está a ver aqui”, etc.))

P: Muito bem. Vamos pegar o nosso livro de português, página 62... página 62. Já?

AA: Sim!

P: Todos?

AA: Sim!

P: O que estão a ver ai na imagem?

AA: Nós estamos a ver pessoas, lume, lenhas, árvores e viola.

P: outra vez

AA: Nós estamos a ver pessoas, lume, lenhas, árvores e viola.

P: Onde é que estão essas pessoas ai?

AA: ((silêncio))

P: Onde é que estão essas pessoas?

AA: As pessoas estão à volta da fogueira.

P: outra vez

AA: As pessoas estão à volta da fogueira.

P: Estão à volta da fogueira. Muito bem. Qual é o período do dia em que os meninos ou as pessoas costumam estar à volta da fogueira? Qual é o período em que as pessoas costumam estar à volta da fogueira? É de dia?

AA: Não!

P: É de dia?

AA: Não!

P: Quando?

AA: É noite

P: à noite... digam lá: “a noite”!

AA: à noite

P: À noite, a partir das 18h mas também no tempo de frio, quando há frio, não é assim? Quando há calor, as pessoas ficam à volta da fogueira?

AA: Não!

P: Não, não, não. Só quando há frio. Então, os meninos também lá em casa costumam ficar à volta da fogueira?

AA: Sim!

P: Com quem?

AA: Com os avôs!

P: Com os avós? A fazer o quê?

AA: A contar histórias.

P: A contar histórias, uh uh. Então significa que essas pessoas aí estão a contar histórias?

AA: Sim!

P: Hum?

AA: Sim!

P: Há um menino que tem história aqui? Uma história que avó lá em casa contou? Quem é o menino que tem uma história que vovó lá em casa ou cunhado ou tia ouviu a contar lá em casa? Não tenham medo de dizer... hum, é você? Essa história é longa ou é muita curta? É história de quê com quem? Contou em português ou em dialecto? Em bitonga ou em Xitshwa?

A: em Xitshwa

P: Em Xitshwa. Muito bem. Então, a menina deve se preparar para nos contar essa história a qualquer altura, né? Vai-nos contar? Prepare-se para nos contar essa história.

A: Sim!

P: Muito bem. Então, os meninos disseram que estas pessoas aqui estão à volta da fogueira e disseram que também estão a contar histórias. Muito bem; assim, temos aqui o nosso tema. Diz o quê? É para estudar o quê? Como se lê aqui?

AA: gue

P: E aqui?

AA: ((silêncio))

P: gui...

AA: gui

P: gui...

AA: gui

P: gue e gui. Nós vimos, dias atrás, esta letra. Como se chama esta letra?

AA: gê-guè

P: letra?



AA: gê-guè

P: É letra gê-guè. Esta letra quando está junta com ‘i’ e com ‘e’, como é que se lê?

AA: gi

P: Hum?

AA: gi

P: E aqui?

AA: gê

P: Muito certo. E quando está com a vogal ‘a’, a vogal ‘o’ e a vogal ‘u’; como é que se lê?

AA: ‘ga’, ‘go’, ‘gu’

P: Muito certo. Então, estamos a dizer que esta letra sofre alterações. Quando está junto com ‘i’ e ‘e’, lê-se ‘gê’, ‘gi’ mas quando está junto com ‘a’, ‘o’ e ‘u’, lê-se ‘ga’, ‘go’, ‘gu’. Estão a ver né?

AA: Sim!

P: Então, assim vamos ver; quando está com a letra ‘u’ e ‘i’ e ‘e’ tem uma outra forma de se ler. Vamos ver... vamos ler esta frase aqui; a primeira frase aqui em cima, aqui. Como se lê?

AA: Os netos estão à volta da fogueira

P: Hum? Dizem lá, meninos!

AA: os

P: os

AA: netos

P: netos

AA: estão

P: estão

AA: à

P: à

AA: volta

P: volta

AA: da

P: da

AA: fogueira

P: Fo-guei-ra. Vamos pegar esta palavra. ... à volta da fogueira .... estão à volta da fogueira. A palavra ‘fogueira’, a palavra ‘fogueira’, vamos ler bem esta palavra

AA: fogueira

P: outra vez

AA: fogueira

P: devagar

AA: fo-guei-ra

P: Quantas sílabas tem? Vamos contar!

AA: fo-guei-ra ((a bater as palmas acompanhando))

P: Qual é a primeira sílaba?

AA: fo

P: fo. A segunda sílaba

AA: gue

P: Gue? É assim, gue ou guei?

AA: guei

P: A terceira sílaba?

AA: ra

P: ra. Fo-guei-ra. Fo-guei-ra. Vamos ver a segunda sílaba, como se lê a segunda sílaba?

AA: fo

P: segunda sílaba ...

AA: gue  
P: Como é?  
AA: guei  
P: Quantas letras tem a sílaba guei? Quantas letras tem?  
AA: quatro  
P: quatro. Quais? Vamos lá!  
AA: g-u-e-i  
P: Qual é a última letra?  
AA: i  
P: Vamos lá!  
AA: i  
P: Agora, se nós tirarmos esta última letra, como é que fica a sílaba?  
AA: gue  
P: gue. Então como estão a ver aqui nesta sílaba ‘gue’, vimos então que a letra ‘ge-gue’ com ‘u’, lê-se ‘gu’. Aqui se nós acrescentarmos a vogal ‘e’, lê-se ‘gue’. Estão a ver, né? Como é que se lê  
AA: gue  
P: gue. Fo-guei-ra. Agora, os meninos podem me ditar uma palavra que tenha a sílaba ‘gui’, ‘gui’? um menino, voluntário  
A: Guidione  
P: entao, temos aqui a sílaba ‘gui’. Está certo ou não?  
AA: está  
P: Então, palmas para o menino Jonas. Outra palavra com a sílaba ‘gui’?  
A: guitarra  
P: Muito bem! Há nomes de pessoas onde entra a sílaba ‘gui’ ou ‘gue’. Quem conhece nomes de pessoas onde entra a sílaba ‘gui’ ou ‘gue’?  
A: Reis  
P: Reis... eh, nome bonito: Reis. É teu irmão?  
A: sim  
P: Tens um irmão chamado Reis?  
A: Sim!  
P: É Reis quem?  
A: da Cunha  
P: Ah, Reis da Cunha. Temos aqui a menina Elsa que nos deu o nome bonito de Reis. Outro menino que tem nome bonito com a sílaba ‘gui’ ou ‘gue’  
((a aula continua com a prática de sílabas e palavras com ‘gu\_\_’ e logo a seguir faz-se exercício (p.62 ‘lê as palavras e divide-as em sílabas’). Enquanto os alunos vão fazendo o exercício, o professor vai passando pelas carteiras controlando, comentando, aconselhando e corrigindo o trabalho. A aula termina, e o Professor recomenda que os AA acabem o trabalho em casa))

### ***Segundo tempo começa***

((O 2º tempo começa com uma canção sobre SIDA em Chope. O Professor e os alunos cantam em conjunto))

P: Muito bem! Já ouviram falar de SIDA? Hum?

AA: Sim!

P: O que é isso? É um animal doméstico?

AA: Não!

P: Hem, é um animal selvagem?

AA: Não!

P: Então, o que é? É o quê?

A: É uma doença

P: É uma doença, hum. Então essa doença é perigosa. É por isso que vocês estão a dizer *si pelela kule; si pelela kule*. Deve andar muito longe de nós. Não é isso?

AA: Sim!

P: Muito bem. Se diz: “Não deve chegar aqui. Deve andar muito longe!”. Será que essa coisa é nossa amiga ou inimiga?

A: inimiga

P: É amiga?

AA: Não!

P: Não! Não é amiga. Vamos continuar com o nosso texto, com o nosso texto, página 62. Vimos já de princípio o que a imagem nos relata. Agora vamos ver outra coisa! ((o professor escreve no quadro o texto da p.62))

P: Muito bem! Temos o texto dessa nossa página aqui. Vamos ouvir o que estas pessoas estão a fazer. Prestem atenção! Atenção à leitura! Acompanhem... estou a ler ((o professor lê o texto))

Perceberam?

AA: Sim!

P: Todos?

AA: Sim!

P: Uh uh. De que fala o texto?

AA: O texto fala de... do avô.

P: Avô quê...?

A: Guidione

P: Então, não perceberam bem. Quem, vamos dizer?

AA: O texto fala do avô Guidione.

P: do avô Guidione e dos^...

AA: netos

P: O texto fala do avô Guidione e dos netos. Então o avô Guidione estava à volta da fogueira com quem?

AA: com os netos

P: com os netos. Estavam a fazer o quê?

AA: A contar a história.

P: Falem todos!

AA: A contar a história.

P: Estavam a contar história. De quem?

AA: da raposa e do galo

P: da raposa e do galo. Alguma vez, vocês ouviram essa história?

AA: Não!

P: Eh, nunca ouviram? Muito bem!... da raposa e do galo. O nosso texto aqui de leitura... é melhor lá em casa perguntarem muito bem quem conhece esta história... mas eu conheço, querem conhecerem também?

AA: Sim!

P: Tá bom, tá bom. A raposa queria enganar o galo, porque a raposa não sabe subir. Sabiam disso? A raposa é um animal tipo cão. Quem conhece, em bitonga, raposa; em Bitonga, como se chama? Há quem conhece?

A: Sim!

P: Como se chama?

A: *ngehe*

P: *ngehe*, muito bem. Nge-e, muito bem! E em Xitshwa, quem conhece?

A: *I khanga*.

P: Muito bem. Uh, muito bem. Então, esse *khanga* e esse *ngehe*, portanto, é um animal que gosta de comer animais, principalmente galinhas, galinhas. Anda a atacar as galinhas lá nas nossas casas, nas capoeiras. E, num dia, como essa raposa não sabe subir, passou perto de uma família aí, que tinha muitos galos, tinha muitas galinhas. Tinha um galo que viu a raposa. Voou e pousou numa árvore aí e começou a cantar. E como a raposa não sabe subir, queria comer aquele galo. Então disse: “oh, compadre galo, desce. Eu quero te abraçar. Saiu uma lei que diz que agora os animais são irmãos. Já não há guerra. Desce para nos abraçarmos”. [A raposa disse isto] porque queria comer aquele galo. A raposa queria comer o galo [logo que descesse]. Então, o galo, também esperto, disse: “Hiii, essa lei é conhecida por todos? Todos os animais, todas as pessoas conhecem essa lei?” Então, a raposa pergunta: “Por que faz essa pergunta?” [o galo responder:] “É porque vejo de nascente homens com cães e armas a vir daí.” E a raposa, por saber que foi apanhada, começou a fugir e o galo disse: “Hei, mostra-lhes a lei, mostra-lhes a lei. Não foge!” E a raposa foi-se embora e o galo conseguiu escapar. Perceberam?

AA: Sim!

P: Hã-de saber contar lá em casa? Ah, sim em Bitonga... *ngehe ni khonge*. Muito bem, devem contar essa história lá em casa aos outros irmãos. Ok. Eu já li aqui e vamos ouvir, é o mesmo texto que está aqui ‘à volta da fogueira, é noite ...’ ((o professor lê o texto em voz alta e os alunos acompanham a leitura silenciosamente))

P: Então este texto aqui [no quadro] é o mesmo que está aqui no livro, para os meninos que não têm livros ver. Então vamos ler juntos.

((o professor e os alunos lêem o texto em voz alta juntos duas vezes. Depois os alunos lêem o texto sem o acompanhamento do professor. Depois há leitura em voz alta por grupos de diferentes partes do texto))

P: Está bom. Quero ver agora quem vem abrir a sala...

((segue-se leitura do texto, com alunos individuais a ler (no lugar do professor) e os outros colegas a repetir em coro))

P: Muito bem! Obrigado, meninos, os que puderam ler e os que não puderam ler, é melhor continuar lá em casa, continuar a ler várias vezes o texto lá em casa para aprender melhor e não se esqueçam de contar esta história aos vossos irmãos lá em casa, está bem?

**Anexo 5.4: Aula de Português, 2ª Classe, Profª RC, EPC Maxixe-Sede, 01/07/2016****Duração:** 90 min**Tema:***Entoação de uma canção**A professora levou os alunos para uma zona da escola com uma pequena horta*

P: Outros fiquem desse lado. Vamos.

Querem regar machamba hoje?

AA: Siiiiiiiiimmm ((muitos alunos aos mesmo tempo))

A: Eu sim

P: Querem ligar a água? Vão ligar. Uma pessoa para ir ligar a água.

AA: Eu ((muitos alunos ao mesmo tempo))

P: Uma pessoa só. Não é para pisar a horta. Outra pessoa vai para lá. Afastar assim...

A: Vocêêê, esta coisa que estão andar a pisar.

A: Eh, não pisei.

A: Pisou, pisou

P: Parar aí, parar aí.

A: Já abriu.

P: Abriu? Sai água?

A: Ainda...

A: Não sai água (vários alunos a falar)

P: Não sai?! Não sai?! Opah!

P: Não vamos regar. Era para regar.

A: Na minha casa também não sai água.

P: Na tua casa também não sai água?

A: Na minha água sai.

A: Na minha casa sai.

P: Pronto, como é que vamos regar a nossa horta? Hein?

A: De manhã não sai

P: De manhã não sai água?

A: Mentira, mentira

A: Sai, sai

A: Na minha casa sai.

P: Heiiii. Depende da zona

P: O que é isto aqui?

A: Estás a pisar planta

P: É horta, não é?

A: Sim.

P: Vocês também fizeram horta lá em casa?

A: Sim.

P: Assim mesmo? Que

A: Sim.

P: Quem tem horta lá em casa?

P: Colocaram o quê lá na machamba?

A: Alfa::ce.

P: Alface? Tem alface aqui? Isto aqui é alface?

A: Está aqui.

P: Também isto é alface. Nunca viram alface desta cor?

A: Não (Muitos alunos ao mesmo tempo)  
 A: Eu não  
 P: É pena que já andaram a tirar. Era muito aqui. Vendem. Vocês não sabem que aqui na escola também vendem? Isto aqui o que é?  
 A: É co::uve.  
 P: É couve, não é?  
 A: Sim.  
 P: Então é preciso fazer o quê? É preciso o quê?  
 A: É preciso regar.  
 P: Então, tem poço aqui na escola?  
 A: Não  
 A: Sim  
 P: Não tem? Conhecem poço vocês?  
 A: Sim.  
 P: Já viram poço?  
 A: Sim  
 P: É verdade?  
 A: Sim  
 P: Poço é o quê? É aquela água, aquela coisa que nós abrimos?  
 A: Não  
 P: No poço fazem o quê? Fazem como no poço, para regar na machamba?  
 P: Quem tem poço lá em casa?  
 A: Eu.  
 A: Eu  
 P: Tira-se de uma lata.  
 A: Eu tenho três  
 P: Tem três?! Três poços?  
 A: Ya:::h! ((Duvidando))  
 P: Yi::, não vale a pena. Então, como não sai água aqui, vamos tirar na casa dele. Tem três poços. Podemos ir a casa dele?  
 A: Não.  
 P: Hein. Se é perto?  
 A: Uma só.  
 A: Uma poço (risada)  
 A: Na minha casa tem uma poço  
 ((Risos dos alunos))  
 A: Uma poço? Hehehehe.  
 P: Então vamos andar um pouco

((Os alunos todos aproximam-se de uma tanque, que fica perto da horta))

A: Estavas a me pisar.  
 A: Hã-de cair aqui.  
 P: Parem. Parem nesse tanque. Cuidado esses vidros!  
 P: Estão ver este poço aqui?  
 A: Sim.  
 P: É tanque também. Não para vir entrar aqui. Se entrarem aqui hã-de morrer.  
 P: Para tirar água deste poço aqui, usa-se o quê?  
 Este poço  
 A: Usa-se bidon com corda.

A: Não tem água.  
 A: É lixo.  
 P: É lixo? Quem anda a pôr lixo? Quem anda a pôr lixo?  
 A: Não sei.  
 A: É Chinoca.  
 P: É Chinoca?  
 P: Deixe-me ver.  
 P: Então, não brincar aqui no lixo.  
 P: Então vamos para sala. Não é preciso correr. Quem correr há-de se cortar o dedo.  
 Vamos dançar então-

**4:30 Termina a parte da aula que correu fora da sala de aulas e os alunos voltam para a sala de aula**

**5: 07 Continuação da aula já na sala de aulas**

5:30

P: Então vamos lá ver também os nossos livros. Quem não tem livro?  
 A: Eu tenho ((Quase todos os alunos respondem))  
 P: O meu bebé está doente hoje. Não apareceu.  
 A: xxx  
 P: Vamos abrir o livro. É página quê?  
 AA: 61  
 P: É página...?  
 AA: É página 61.  
 P: Vamos lá ver na imagem. Quem são as pessoas que estão na imagem?  
 A: É Anita, com a mãe.  
 P: Vamos lá prestar atenção. Quem são as pessoas que estão aí nesse texto?  
 A: É Anita e sua mãe.  
 P: É a senhora...? Aliás, é Anita e a sua mãe.  
 A: É Anita.. e a sua mãe.  
 P: Estão a fazer o quê?  
 A: Estão a regar maçaroca  
 P: Estão a regar maçaroca. Ali na nossa machamba tem maçaroca? Tinha maçaroca

ali?

A: Não.  
 P: Conhecem maçaroca?  
 A: Sim.  
 P: Quem conhece maçaroca?  
 A: Eu (Vários alunos respondem)  
 P: É verdade, mesmo? Conhecem maçaroca?  
 A: Sim.  
 A: Até eu semeiei em casa.  
 A: Eu também.  
 A: Eu também.  
 A: Tem muito muito milho para semear.  
 P: Tem o quê?  
 A: Tem muito milho para semear.  
 P: Tem o quê?  
 A: Tem muito milho para semear.  
 A2. Bom dia ((um aluno atrasado lhe cumprimenta))

- P: Yiii, atrasou muito. Atrasou por causa do sapato. Atrasou por causa do sapato?
- A: Estavam a andar a lhe puxar
- A: ((Risadas))
- P: O que estávamos a fazer? Vamos prestar atenção. O que é que usam aí para regar a machamba?
- P: Rui, estão a usar o quê?
- P: Rui...? Responde lá!
- A: ((silêncio))
- P: O que é que usam estes para regar a machamba? Como se chama?
- A: Regador (Vários alunos respondem).
- P: Chama-se...?
- A: Regador (muitos ao mesmo tempo)
- P: Rui, chama-se...?
- A: Regador.
- A: Risadas.
- P: E aí atrás da mamã, o que é que tem? Tem uma coisa branca lá atrás?
- A: Poço.
- P: Tem o que é?
- A: Poço.
- P: Pires, o poço que tem lá em casa é assim?
- Pires: ((silêncio))
- P: Pires, não disse lá em casa tinha quantos poços? Não ouviram quando falou na machamba?
- A: Três, três poços
- P: Ele disse que tinha três.
- P: Pires,
- P: Onde está Pires?
- A: Está ali.
- P: São poços assim que tem lá casa?
- Pires: Não (quase inaudível)
- P: Hã::h? Não?
- P: Quem tem um poço assim, lá em casa?
- P: Na tua casa não tem poço? Tem o quê?
- P: Lá em casa tem poço. Usam o quê? Usam o quê?
- A: Torneira.
- P: Torneira
- P: Chinoca, usam o quê lá casa? É poço ou torneira?
- Chinoca: Torneira.
- P: Hã::h?
- Chinoca: Torneira
- P. OK. Vamos lá ver? Podemos contar a maçaroca? É possível contar?
- A: Não.
- P: É muito ou pouco?
- P: Uma coisa quando não é muito é o quê?
- A: Pouco.
- P: Essa senhora é grande?
- A: É grande.
- P: Hem, é grande ou pequena?
- A: É grande.
- P: E a amiga, Xavier? A amiga, como é que é? É grande ou pequena?



Xavier: Pequena.

P: Regador da Anita? É grande ou pequeno? Gaspar!

A: Pequeno.

P: Regador da mãe da Anita? É grande ou pequeno? Catarina!

Catarina: Grande

P: Gaiande. Diz que é Gaiande.

AA: ((Risadas))

10:10 *Começa um novo assunto: introdução da letra Ç*

P: Ok. Então hoje vamos aprender uma nova letra.

P: Vamos conhecer uma nova letra. Querem conhecer?

A: Si::m!

P: Hein?

A: Si::m

P: Vamos olhar para o quadro. Todos. Estão a ver esta letra aqui? Esta letra aqui.

Alguma vez já viram?

A: Si::m.

P: Viram aonde?

AA: No livro.

P: No livro?

AA: Sim, no livro.

P: No livro lá em casa,

AA: Não!

P: Lá no mato?

AA: Não.

P: Nas maçarocas? Viram aonde?

AA: No livro.

P: No livro. OK. Agora a senhora professora vai escrever. Os meninos hão-de aprender como se lê. Posso escrever? Uma pessoa para me ditar

A: A... ((muitos começam a soletrar))

P: Uma pessoa para me ditar. É levantar e me ditar. Pronto, é Joice.

Joice: A...

P: A grande ou pequeno?

A: Grande.

P: Ok. A grande

**Anexo 5.5: Aula de Português, 2ª Classe, Profª RC, EPC Maxixe-Sede, 30/06/2016****Duração:** 90 min**Tema:** Serviços sociais***Primeiro tempo***

P: bom dia

AA: bom dia

P: que dia é hoje? É dia 8?

AA: não. É 30

P: 30. 30 de Março?

AA: não. Junho

((A seguir a professora faz a chamada))

P: hum, quem não fez cópia, o TPC?

((professora passa de carteira em carteira a ver TPC))

P: ontem vimos aquele texto que fala sobre ...

AA: macaco

P: que macaco? Macaco ...

AA: mentiroso

P: Macaco mentiroso. Que fala sobre o quê?... recordam ou não?

AA: sim

P: Quem pode recordar para contar um pouco?

((há um pequeno problema na sala e a professora intervém))

P: o que se passa aí? Está bem. Você, senta aí... deixa ele sentar aí. Está bem. Recordam da história, né? Um menino aí para contar a história de ontem. Um voluntário...venha Dulce, depois de Dulce, quem vem a seguir?

AA: [eu...

AA: [eu... eu

P: vamos ouvir a Dulce. Dulce, conta lá. Não é para ler; é para você contar a história. Sim conta lá a história... era uma vez ... quer ler. Então, lê. Ela gosta de ler. Pega no livro de... Disciplina qual é?

AA: português

((Dulce começa a ler mas em voz baixa))

P: estão ouvir aí?

A: não

((Dulce recomeça a ler em voz alta o texto 'o macaco mentiroso', p. 59))

P: Está bem. agora outra pessoa ... para contar história, uma história qualquer. Não podem contar uma história qualquer? ... sim? Está bem. Vamos prestar atenção todos. Vamos na página seguinte. Vamos falar do camaleão e da...^...

AA: gazela

P: O camaleão e a gazela. O que estão a observar aí na imagem?

((Muitos alunos tentam ao mesmo tempo responder))

P: uma pessoa, sim. O que está a ver aí na imagem?

A: gazela e...

P: gazela e?

A: camaleão

P: e camaleão. CAMA... leão. É cama de leão, né?

AA: não, não. camaleão

P: ok. Então, estão a ver aí. camaleão é mais grande ou mais pequeno?

AA: [mais grande...

AA: [mais pequeno

P: mais?

AA: pequeno

P: e a gazela?

AA: mais grande

P: a gazela é um animal selvagem ou um animal doméstico?

AA: selvagem

P: Selvagem é aquele animal que fez o quê?... Argentina, afinal ele não pode sentar-se contigo? Aqueles que chegarem tarde, não atrapalhem; sentem-se. ((diz a professora ao ver um pequeno barulho entre dois alunos))... Vamos continuar. O camaleão é um animal selvagem ou um animal doméstico?

AA: selvagem

P: já viram camaleão?

AA: sim

P: camaleão, como é que anda? Uma pessoa para vir explicar... mostrar como o camaleão anda. Como é que anda o camaleão. Venham lá mostrar

A1: [eu...

A2: [eu...

A3: [eu... eu

P: como é que anda. Anda aqui imitar camaleão

((Uma aluna vai a frente fazer a demonstração. Há risos de outros alunos))

P: muda de cor ou não muda, o camaleão?

A1: muda... leva a sua cor,

P: como?

A1: leva a cor da pessoa

P: leva a sua cor? Eu que tenho... que sou cor amarela, o camaleão pega na minha cor

AA: sim

P: sou cor amarela, né?

AA: não ((entre risos))

A1: leva a cor da sua roupa

P: ok. E gazela. Gazela, como é que anda? Vem mostrar

((Aluno vai mostrar o andar da gazela saltitando))

P: nunca vi gazela. Vocês?

A1: [já eu ...

A2: [eu ... eu ainda ...

P: eu já. Gazela tem dois olhos, duas patas aqui em cima que fazem assim ((professora imita movimentos de chifres))

AA: não

P: não? Como é que se chamam aquelas coisas aqui em cima?

A3: chifres

P: sim. Chifres. 4 patas. Ok. Agora, Sra. Professora vai ler o texto e vocês vão acompanhar. Não ler mas acompanhar

((Professora lê o texto com boa entoação, p.60 e no fim pergunta))

P: Então, gostaram do texto?

AA: sim

P: Agora, Sra. professora vai explicar o que está aqui. Prestem atenção. O camaleão e a gazela eram...

AA: amigos

P: amigos. Eu sou amiga de Abub. E vocês?

((Alunos vão dizendo os nomes dos seus amigos))

P: Arlindo é amigo de quem? Gina, quem é tua amiga? Eduarda, és amiga de quem? Maimuna?  
 ((E os alunos vão respondendo))  
 P: então todos aqui têm amigos? Não têm?  
 AA: sim  
 P: vamos continuar. ... Então, um dia o camaleão pediu à gazela para fazer uma corrida. Corrida, o que é corrida? Corrida é assim? ((diz a professora a andar))  
 AA: não  
 P: corrida é o quê?  
 AA: é correr  
 P: Há::... Correr, assim? ((professora a saltitar))  
 AA: Não.  
 P: Assim? ((professora a correr))  
 AA: sim  
 P: Isto é correr? Quem quer fazer corrida comigo aqui  
 A1: [e:u ...  
 A2: [eu ...  
 A3: [eu  
 P: eu vou vos deixar. Vamos fazer isso lá no intervalo. Vou vos deixar...  
 A1: [eu não...  
 A2: [eu não...  
 P: pronto. Vamos continuar. A gazela mexeu-se e não disse nada. Vocês também mexem-se? Mexem-se lá, quero vos ver. Vamos, mexem-se lá; mexem-se, isso ((vários alunos na sala a mexerem o rabinho)) mexem-se. Então, de novo, vamos prestar atenção. Camaleão [diz]: “vamos”. A gazela, então [responde]: “corremos para onde?” Quando [o camaleão] disse “corremos para onde?”, é o quê?  
 AA: é pergunta.  
 P: é o quê?  
 AA: pergunta.  
 P: porque é que dizem que é pergunta? O que é que há aí?  
 AA: tem ponto  
 P: tem ponto de quê?  
 A1: de interrogação  
 P: Ponto de quê? De interrogação, é fazer assim?... assim? ((vai dizendo isso a escrever um ponto final, de exclamação...))  
 AA: Não... não ...  
 P: então, é fazer como? Alguém para mostrar aqui  
 AA: [eu...  
 AA: [eu... eu... ((um aluno vem para frente e mostra escrevendo no quadro))  
 P: Sim. É isso. Antes o Wesley disse que era um ponto de quê?  
 AA: intogoção  
 P: Mas é in-te-rro-ga-ção. Vamos todos repetir.  
 AA: in-te-rro-ga-ção. Tá bem. Podemos continuar. Sabes [diz a gazela], “tu és vagaroso”. Camaleão [responde]: “Eu sou rápido e estarei na meta antes de ti”. Quando se diz na meta, meta é o sítio onde se termina. Colocam uma fita lá. Vocês já viram pessoas que correm?  
 AA: Sim!  
 P: Já viram? Eles colocam uma fita. A primeira pessoa que passar aquela fita, significa que essa pessoa fez o quê?  
 AA: [ganhou  
 AA: [ganhou

P: Ganhou. Por isso aqui está uma chapa que diz meta... Hoje está frio, né? Senta aqui. Quando atrasar outra vez há-de sentar no chão ((diz a professora ao ver uma aluna chegar atrasada a procura de lugar para se sentar))... vamos continuar. Na meta, a gazela ouviu o camaleão. Camaleão [diz]: “já estou aqui. Há muito tempo”. Gostaram da história?

AA: sim

P: Agora, vamos lá ler. Eh. Não é para gritar.

((Os alunos começam a ler o texto de pressa e aos gritos))

P: Hei, hei, hei... estão a cantar. Não estão a ler. Estão a correr para onde? E aqueles que ainda não conseguem ler, como é que vão aprender? ((Os alunos recomeçam a ler o texto mas devagar. No fim, a professora diz))

P: Alguns não estavam a ler, estavam só a fazer hum-hum-hum.

AA: ((Risos))

P: Ok. Vamos lá... um voluntário para ler. Quem quer ler?

AA: [eu... eu

AA: [eu...

P: Chefe, não levantou a mão. Você aí não levantou a mão... vamos ouvir a X ((nome não inteligível))

A: ((aluno lê muito baixo))

AA: [Não estamos a ouvir...

AA: [Não estamos a ouvir...

A: ((aluno continua a ler mas com a voz um pouco mais alta))

P: Ok. Chega. Abub. Quer ler? Hã-de ouvir o meu bebé, como lê bem!

A: ((Abub lê o texto))

A1: saltaste [uma parte do texto].

P: Não saltou. Você é que saltou porque não está atenta. Vamos, continua a ler!

A: ((Abub lê o texto))

P: Ok. Outra pessoa!

((Depois de Abub, seguiram-se vários outros alunos a ler o texto. No fim, a professora disse))

P: Muito bem. Palmas para aqueles que leram

((Palmas))

P: Vamos ouvir agora. Número 1: actividades

((Os alunos lêem a pergunta que diz “reconta oralmente esta fábula”))

P: ... esta fábula, fábula quer dizer história, história de animais. Aqui querem que recontem, contar de novo, esta fábula. Então quem vai recontar? Um voluntário. Armando, como foi o último a entrar, vai recontar a história. Vamos. Não é para levar o livro...

((uma aluna levanta-se e vai à frente para contar a história))

Aa: era uma vez,

P: era uma vez,

Aa: um macaco

P: um macaco

Aa: e um coelho

P: e um coelho. Depois?

AA: ((os outros alunos começam a rir-se))

P: Estão a rir o quê? Depois? O coelho e o macaco fizeram o quê?... Talvez quer contar em Xitshwa. Queres contar em Xitshwa? Português? Conta lá, então? Será que todos vocês percebem Xitshwa?

AA: [eu sim...

AA: [eu não...

AA: [eu não...

P: Então, o coelho e o macaco...

A: foram à casa do amigo

P: foram à casa do amigo. Que amigo? Esse amigo é Celestino?

A: Não!

P: Mas essa história de coelho e macaco é essa história do livro?

AA: Não!

P: E nós queremos a história de quê?

AA: do livro

P: Já acabou a história? Palmas para ela! Então, vocês conhecem mais histórias para além dessas do livro?

AA: Sim!

P: Então, vamos ouvir vossas histórias.

Aa: era uma vez...

P: era uma vez...

Aa: era uma vez, 3 porquinhos

P: três porquinhos

Aa: tinham medo do lobo... mas queriam casa para viver sozinhos. O primeiro porquinho encontrou um titio e comprou um pouco de palha... pediu um pouco de palha e foi fazer a casa... e depois o segundo porquinho encontrou um senhor de caniço e depois pediu um pouquinho de caniço e foi fazer casa. E depois, o tercei-... o último porquinho encontrou um senhor de tijolos, depois pediu um pouco de tijolos e foi fazer casa dele e depois aquele lobo chegou. Depois disse: “Vou soprar... vou soprar” e logo soprou aquela casa de palha e aquele porquinho saiu, correu e foi para a casa do irmão. Depois chegou naquela casa de caniço o lobo e disse: “Vou soprar... vou soprar”. Depois soprou naquela casa de caniço e depois os dois [porquinhos] foram em casa do irmão. Depois o lobo veio e disse: “Vou soprar... vou soprar”. E depois, não conseguiu [derrubar a casa]. Depois queria subir em cima e depois estavam a ferver água, [caiu e entrou dentro da panela], quando entrou lá dentro, queimou o rabo e depois saiu a voar...

AA: ((risos dos outros alunos que estavam a acompanhar))

P: Vocês não viram essa história na televisão.

AA: [eu vi...

AA: [sim

P: Vocês gostam de ficar a frente da televisão, né?

AA: Abub...

P: é por isso que não sabe escrever o nome dele. Outra pessoa, outra história... então outra pergunta aí. Vamos ao número?

AA: 2

P: 2. Vamos ler, então

AA: ((A professora, em conjunto com os alunos, lêem: “escreve os nomes dos animais da história”))

P: Uma pessoa para ir ao quadro.

A: ((um aluno vai ao quadro))

P: Escreve os nomes. ... quando se começa a escrever, como é que se faz?

AA: “Ó” grande...

P: Dizem para escrever “ó” grande. “Os nomes dos animais ... animais” ((professora lê o que o aluno escreveu), está certo como escreveu “animais”?)

AA: Não!

P: Falta o quê?

AA: “i”

P: Quais são os nomes dos animais da história?

AA: a gazela,

P: a gazela  
 AA: camaleão  
 P: A gazela e o quê?  
 AA: camaleão  
 P: A gazela e o camaleão. Vamos ler o que escreveu...  
 AA: caleão  
 P: Está certo?  
 AA: Não!  
 P: O que falta?  
 AA: m-a-l-e-ã-o  
 P: Palmas para ele. Vamos ler!  
 AA: Os nomes dos animais da história são a gazela e o camaleão  
 P: Vamos escrever.  
 ....  
 P: Acabaram de escrever?  
 AA: [sim ...  
 AA: [não  
 Aluna: X ((nome não inteligível)) está a brincar  
 P: Vocês são lentos como quê? São vagarosos como...? ((diz a professora a ver que os alunos estão a levar muito tempo com o exercício))  
 AA: camaleão  
 P: camaleão. Vamos escrever. Quem não tem livro é para escrever no caderno. ... Agora, quem vem ao quadro? É vez de quem?  
 AA: dos meninos  
 P: vamos à pergunta número 3. Leiam; eu não tenho óculos para ver  
 A: quem ganhou a corrida?  
 P: vamos todos ler a pergunta 3 “quem ganhou a corrida?”  
 AA: “quem ganhou a corrida?”  
 P: então, respondam  
 AA: gazela  
 P: eh?  
 AA: gazela  
 P: um rapaz agora, vai ao quadro.  
 ...  
 P: vamos, escreve lá “quem ganhou a corrida... q! grande. Quando começamos a escrever, começamos com letra?  
 AA: grande  
 P: começa lá com letra grande. Quem ganhou a corrida foi... foi quem?  
 AA: gazela  
 P: a gazela. Está certo ou não está?  
 AA: está  
 P: vamos copiar ....  
 AA: [eu já acabei ...  
 AA: [eu já acabei  
 P: agora vamos para o número 4. Vamos ler o número 4  
 AA: “o que aprendeste com esta história?”  
 P: Não percebi  
 AA: “o que aprendeste com esta história?”

P: “o que aprendeste com esta história?” Vamos lá perceber bem. o camaleão será que mesmo anda assim ... quem anda assim é o Wesley ... será que o camaleão anda assim? Quem anda mais; o camaleão ou a gazela?

AA: a gazela

P: então, o camaleão usou esperteza. Não foi esperteza?

AA: sim

P: colou-se aonde...?

AA: no rabo

P: no rabo de quem?

AA: no rabo da gazela

P: da gazela. ... Vocês sabem que um elefante pode morrer por causa de uma formiga; quando entrar na boca. Quando a formiga chegar ai, o elefante pode bater aquela tromba dele assim ((professora diz isto a mostrar com as mãos os possíveis movimentos da tromba do elefante)), bater na água. Há-de sentir dores e até morrer. Imaginem uma formiga, pequenininha. Por exemplo, eu aqui sou grande. Podemos fazer uma corrida. Eu posso vos ganhar, não é?

AA: [eu não...]

AA: [eu não [a mim, não]

P: então, isso quer dizer que nós não podemos desprezar os pequeninhos, né? Não é isso? A gazela desprezou o camaleão mas com esperteza o camaleão colocou-se aonde?

AA: [no rabo

A: no rabo dela

P: No rabo e ai ganhou. Esta história nos ensina a esperteza, o camaleão foi muito esperto em relação à gazela. Perceberam?

AA: sim

P: Esta história nos ensina que temos que ser espertos e não desprezar também os mais pequeninhos. Vocês também não podem desprezar os mais novinhos lá em casa, nem os mais velhos. Perceberam?

AA: sim

P: “O que aprendeste com esta história?” ((lê a professora do livro). Agora cada um vai escrever o que lhe ensinou esta história; eu não posso dizer [o que cada um aprendeu] por isso cada menino vai escrever o que aprendeu através desta história. Cada um tem a sua ideia. Vamos lá escrever ai; [vão começar assim} “esta historia ensinou-me a...” Se ensinou a roubar, escreve ai “esta história ensinou-me a roubar”, se ensinou a respeitar os mais novos, escreve “esta história ensinou-me a respeitar os mais novos”. Vamos escrevam ai, só 2 min. “Esta história...”

A1: [eu já...

A2: [eu já ...

A3: [eu já

P: Posso ver? Esta história nos ensina a esperteza... nos ensina a respeitar os mais novos ... a partir de agora, não é para arrancar bolachas aos mais novos lá em casa

((Professora vai vendo o que os alunos escreveram)) Escreveram todos aquilo ali? Vamos ao número 5. Eu não consigo ler. Quem pode ajudar a ler?

A: “Conta ao teu colega uma história de animais que conheças”

P: “que conheças”. Aqui é para contarmos uma história de animais que conhecemos. Aqui todos vamos contar. Eu vou contar a minha história. Posso contar?

AA: Sim!

P: Não, vou ser a última. Quem quer começar?... Não é só para contares à tua colega aí, é para nós todos.

A: Era uma vez, o coelho foi para a casa do amigo macaco e depois o macaco disse... disse...

P: Disse? Disse o quê?... vamos à escola? Vamos à escola, fazer o quê?



A: estudar

P: Estudar... Quando vocês se esquecem [duma história], tentem acabar por exemplo disse que foi à escola... estudar...

((Vários alunos tentaram contar suas histórias; umas mais conseguidas que outras e no fim a professora perguntava o que cada história ensinava))

**Anexo 5:6: Aula de Português 2ª classe, Prof. MF, EPC Mpeme, Mueda, 21/7/16****Tema:** *plantas e frutos***Material didático:** Cartaz gigante com as seguintes figuras: coqueiro, bananeira, ateira, papaieira e respectivos frutos***Canção inicial***

((A aula iniciou com uma saudação entre professor e alunos.))

AA: (xxx) senhor professor,

P: como é que estão!

AA: estamos de boa saúde, não sabemos senhor professor, como está?

P: eu também estou de boa saúde, obrigado, vamo lá sentar!

***Revisão da aula anterior e introdução da nova aula***

P: muito bem, ontem nós falamos do corpo humano, e para nós estarmos de boa saúde, devemos comer, devemos?

AA: comer!

P: devemos?

AA: comer.

P: e nós para comer, devemos e ir levar esses alimentos nas plantas, devemos ir levar nas?

AA: plantas.

P: Plantas.

***Revisão da aula anterior e introdução da nova aula***

P: muito bem, ontem nós falamos do corpo humano, e para nós estarmos de boa saúde, devemos comer, devemos?

AA: comer!

P: devemos?

AA: comer.

P: e nós para comer, devemos e ir levar esses alimentos nas plantas, devemos ir levar nas?

AA: plantas.

P: Plantas.

***Leitura de imagem***

P: muito bem, estão a ver todos, estão a ver?

P: essas plantas nós todos temos lá em casa, lá em casa temos nem, por exemplo essa planta lá em casa temos, essa planta chama-se coqueiro, vamos coqueiro::

((o professor usa um cartaz para ensinar os nomes de plantas e a sua importância, ele posiciona-se à frente com o cartaz gigante, no qual aponta cada planta dizendo o seu nome e por sua vez os alunos repetem-no))

AA: coqueiro::

P: coqueiro:: (( 2 vezes))

P: cajueiro:: (( 2 vezes))

AA: cajueiro::

P: Papaieira::

AA: Papaieira::

P: laranjeira::

AA: laranjeira:: (( 2 vezes))

P: limoeiro::

AA: limoeiro:: (( 2 vezes))

P: bananeira::

AA: bananeira:: (( 2 vezes))

P: mangueira::

AA: mangueira:: (( 2 vezes))

P: ateira::

AA: ateira::

P: abacateira::

AA: abacateira::

***Interpretação de imagem (importância das plantas)***

P: muito bem, então nós quando estamos a dizer o nome dessas plantas, essas plantas dão-nos frutos, dão-nos o quê?

AA: frutos.

P: muito bem, muito bem, muito bem.

P: então eu trago aqui alguns frutos, como é nós chamamos essa planta?

AA: coqueiro::

P: como é que chama?

AA: coqueiro::

P: então o coqueiro dá coco::

P: o coqueiro dá o quê?

AA: coqueiro::

P: como é que chama isso aqui?

AA: coco::

P: esse grupo::

AA: coco:: (( 3 vezes))

P: muito bem, quem tem coqueiro lá em casa, lá em casa quem tem em casa?

AA: sim

P: quem tem?

AA: sim.

P: lá em casa temos essa planta nem?

AA: sim

P: muito bem, então nós temos aqui essa outra planta, essa planta, como é que chama?

AA: cajueiro::

P: qual é o nome

AA: cajueiro::

P: cajueiro::, muito bem, então \*vamo lá, cajueiro dá caju::

AA: cajueiro dá caju::

Como é que chama?

AA: cajueiro dá caju:: (( repetem a frase do professor em vez de responderem à pergunta))

P: a planta é cajueiro, isto é o quê?

(( orienta aos alunos para responderem a pergunta))

P: caju::, vamos!

AA: caju:: ((5 vezes))

P: estão todos nem, qual é o nome?

AA: caju::

P: qual é o nome?

AA: caju::

P: muito bem, muito bem, nós temos aqui caju::

P: qual é o nome desta planta?

AA: papaieira:

P: qual é o nome?

AA: papaieira:  
 P: eu trago aqui este fruto, qual é o nome?  
 ((alguns nomes disseram papeira::, ao invés de papaia))  
 P: qual é o nome?  
 AA: papaia::  
 P: aqui::  
 AA: papaia::  
 P: esse grupo.  
 AA: papaia:: (( 2 vezes))  
 P: vocês comem isto aqui?  
 AA: sim.  
 P: comem isto aqui?  
 AA: sim  
 P: aahh::?  
 AA: sim  
 P: aahh::?  
 AA: sim  
 P: então querem comer agora?  
 AA: sim.  
 P: Querem comer?  
 AA: sim  
 P: não:: não é para nós comermos.

/.../

P: muito bem, muito bem, nós temos aqui as plantas que dão fruto, que dão o quê?  
 AA: frutos  
 P: para nós comermos.  
 P: é para o quê?  
 P: é para nós comermos.  
 P: é para quê?  
 AA: comermos.  
 P: sim, nós devemos comer esses frutos para estarmos bem de saúde, então meninos, este grupo vamo lá dizer assim, para estar bem saúde é preciso comer laranja.  
 ((o professor orientou os alunos a dizer a frase em grupo: *para estar bem saúde é preciso comer laranja*, fez o mesmo várias vezes para os diferentes grupos, trocando no fim o nome dos frutos))

((os alunos não conseguiram repetir a frase toda sozinhos, o professor teve que dizer palavra por palavra para os alunos repetirem também palavra por palavra))

P: vocês comem banana?  
 AA: sim  
 P: comem banana?  
 AA: sim  
 P: para estar bem de saúde, é preciso comer papaia::  
 P: vocês comem papaia:  
 AA: sim  
 P: comem papaia  
 AA: sim.

P: então nós temos aqui estas plantas, então eu quero um menino, quero um menino para vir aqui a frente, dizer o nome dessa planta e dizer o que dá.

Por exemplo nós temos aqui essa planta.

P: papaieira dá papaia::

AA: papaieira dá papaia::

P: agora eu quero um aluno para vir aqui a frente, vamos!

P: sim um aluno, sim menina AishaAisha, vamos, para lá assim, sim qual é o nome dessa planta?

Aa: coqueiro dá coco

AA: coqueiro dá coco

Aa: coqueiro dá coco

AA: coqueiro dá coco

P: então qual é o nome

(( o professor mostra o matéria real e pergunta o seu nome))

Aa: coco::

AA: coco::

Aa1: coco::

AA: coco::

P: um, dois, três

AA: acerto, acerto, muito bem

P: mais um menino

A1: cajueiro dá caju::

AA: cajueiro dá caju::

A1: cajueiro dá caju::

AA: cajueiro dá caju::

(( o professor mostra o fruto real e pergunta o seu nome))

A1: caju::

AA: caju::

P: um, dois, três

AA: acertou, acertou, muito bem

((repete-se o mesmo exercício, mas alguns alunos confundiam o nome do fruto com o nome da planta))

A2: papeira dá papaia::

AA: papeira dá papaia::

A2: papaeira::

(( o aluno confundiu o nome do fruto com o da planta e os alunos repetiram a falha))

P: é assim mesmo?

AA: não::

P: menino Ramos, qual é o nome dessa fruta?

Ramos: papaia::

P: um, dois, três

AA: acertou, acertou, muito bem

A3: banana é banana ((risos))

P: sim::, vocês não podem rir, vamo lá ouvir ele ((o discurso oral revela uma fragilidade gramatical ))

A3: banana é banana((risos))

P: quem pode vir ajudar?

A4: bananeira dá banana:: ((duas vezes))

AA: bananeira dá banana::

P: repete lá menino

A3: bananeira é banana:: ((O aluno repete o erro mas o Prof.ignora o erro e considera correcto))

P: muito bem, um, dois, três

AA: acertou, acertou, muito bem.

/.../

P: E esta fruta, como é que se chama meninos?

AA: papaia ((4 vezes))

P: muito bem

((pede atenção aos grupos de alunos apontando o cartaz nas partes da raiz, caule, folha pergunta aos alunos os nomes, por sua vez, eles respondem correctamente))

((mostra o cartaz de meninos, um cortando a planta e a outra regando))

P: este é o menino Paulo e esta é a menina Ana a plantarem uma planta, a plantar uma...

AA: planta!

P: e aqui está a fazer o quê?

((silêncio))

P: está regar, está a fazer o quê?

AA: regar

P: nós lá em casa plantamos as plantas e depois fazemos o quê?

P: regar, vamos

As; regar ((2 vezes))

P: regamos com o quê?

P: água, água

As; água

P: água, muito bem

P: a menina Ana está a regar uma planta, está a regar uma::

AA: planta::

P: e menino Paulo, ele está a cortar

(( mostra acção de cortar com gestos))

AA: cortar

P: então nós não podemos cortar plantas, não podemos cortar o quê? (( 3vezes))

AA: plantas

P: o menino Paulo está a cortar plantas, isto está errado, está

AA: errado

((pede voluntários para dizer as partes de uma planta))

Aa5: NARIZ, NARIZ, NARIZ

P: atenção, é assim mesmo

AA: não

P: pode vir ajudar a menina Sónia

A5: raiz

P: menina Sónia

Sónia: Raiz

(( o professor explica a diferença entre a RAIZ e NARIZ apontando o seu próprio nariz , dizendo nariz))

P: como é que se chama

AA: NARIZ (( 6 vezes))

P: \*vamo lá apontar todos

((todos alunos pegam no seu nariz))

( o professor aponta a parte da raiz no cartaz))

Como é que se chama?

AA: Raiz

P: por isso vocês não podem confundir

((o professor corrigia sempre a pronúncia dos alunos a partir dos outros que sabem pronunciar correctamente as partes de uma planta e motiva os que acertavam com palmas: acertou, acertou, muito bem))

/.../

((a turma voltou para sala de aulas))

P: meninos \*vamo aula ouvir todos, agora meninos devem vir aqui à frente para dizer o que é que o menino Paulo e a Menina Ana estão a fazer

Aa: menina Ana está a regar planta

P: Ana está a fazer o quê?

AA: regar planta

P: muito bem, um, dois, três

AA: acertou, acertou muito bem

P: mais um menino para vir dizer o que menino está a fazer ((ehh ai estão a fazer barulho!))

((os alunos tiveram dificuldades em dizer “Paulo está cortar planta” pelo que o professor teve de demonstrar para os alunos repetirem a frase))

A8: Paulo está cortar planta

P: é bom cortar planta?

AA: não

P: vamos dizer, não cortar planta

A8: não cortar planta

AA: não cortar Planta ((4 vezes))

P: mais uma menina para vir dizer “não cortar planta”

Aa8: não cortar planta

P: menina Sónia

Sónia: não cortar planta

AA: não cortar planta

P: alguns meninos ainda não falaram, terão que vir aqui a frente dizer as partes de uma planta

P: vomo lá dizer, Raiz

AA: raiz

P: Caule

AA: caule

P: folha

AA: folha

P: fruto

AA: fruto

P: vamos agora menina Gina

Gina: ((silêncio))

P: quem pode vir ajudar

Aa9: papaieira dá papaia

AA: papaieira dá papaia

P: muito bem, eu disse assim, vir dizer as partes de uma planta

((o professor orienta mais uma vez a leitura das partes de uma planta, a partir do cartaz, para os alunos perceberem a sua pergunta))

A9: raiz, caule, folha, fruta

P: qual é o nome dessa fruta

P: quem pode vir ajudar

A10: manga

P: menino Juvêncio

Juvêncio: manga

((o professor faz o mesmo procedimento com mais 2 alunos))

P: Vieram dois meninos disseram as partes de uma planta, eu agora quero uma menina

Aisha: ((diz correctamente as partes de uma planta, teve dificuldade na parte das folhas, mas teve ajuda dos colegas))

((no final da aula, o professor orientou a entoação de uma canção sobre os de frutos))



**Anexo 5.7: Aula de Português, 3ª Classe, Profª Elsa Nhanala, EPC Maxixe-Sede, 29/06/16**

Duração: Partes de aula dupla de 90 min

Tema: Serviços sociais

P: Ontem, falámos sobre serviços sociais. Quem sabe o que são serviços sociais? Vamos quem pode ler?

A: ((um aluno lê a definição apresentada no livro - página 98 - “serviços sociais são actividades que o governo ... de uma forma justa e imparcial”))

P: Estão a ouvir meninos? Não estão a ouvir. Lê mais alto... Ok, mais um menino

A: ((outro aluno lê a mesma definição))

P: Agora, quais são os serviços sociais na nossa comunidade, aqui na nossa cidade da Maxixe? Essa é a pergunta 1 da ficha de trabalho.

A: centro de saúde

P: centro de saúde

A2: transporte

P: transporte

A3: mercado

P: mercado e... palmas para ela

P: Outro menino, vai diz!

AA: centro de saúde

P: centro de saúde

AA: esquadra

P: esquadra

AA: polícia

P: polícia

AA: bombas de gasolina

P: Não estou a ouvir.

AA: bombas de gasolina

P: bombas

AA: transportes, escolas

P: Escola... Agora, Shantelle, lê para todos!

A3: saúde, trabalho, educação, assistência social, segurança social

P: segurança social

A3: justiça, alimentação, transporte,

P: E^... continua

A4: habitação

P: Agora o que vocês querem ser?

A1: Quero ser médico.

P: Quer ser médico...? O médico trabalha aonde?

A1: hospital

P: Então, qual é o serviço social aí?

AA: hospital

P: hospital e centro de saúde

A1: centro de saúde

P: Então, estão a ver o que é serviços sociais? São aqueles que ajudam muitas pessoas, como a escola. A escola ajuda muitas pessoas. É um serviço social que ajuda muito as pessoas.

Falamos em centro social, também ajuda muitas pessoas. Temos também o hospital. Estão a entender? Para que serve o hospital?

((vários alunos dão várias respostas))

P: Margarida, para que serve o hospital?

Margarida: tratar as pessoas

P: aí?

A6: salvar vidas das pessoas

P: Salvar vidas das pessoas... outra

A1: cuidar dos doentes.

P: cuidar dos doentes. Mais?

A7: salvar vida das pessoas

P: É isso mesmo. Então hospital é muito mais para isso; serve para salvar a vida das pessoas; cuidar dos doentes, estão a entender? Todos os doentes são cuidados aonde? No hospital.

Estão a entender todos? E qual é o outro serviço social? Sim, vamos

A4: posto policial

P: posto policial. Para que serve o posto policial?

A4: para tranqui-...lizar as comunidades

P: Muito bem. Serve para tranquilizar as comunidades. Por exemplo, há um ladrão num sítio. Quem vai buscar o ladrão?

AA: polícia

P: É a polícia. Onde há problemas, a polícia vai lá fazer a sua intervenção. Estão a entender?

Mais um serviço social

Valdo: banco

P: Por exemplo, banco. Banco é ou não é serviço social?

AA: É!

P: Humm, para que serve o banco? Valdo...

Valdo: Banco serve para levantar dinheiro.

P: Levantar... para quem não guardou. Quem não depositou vai levantar, não é? Eu assim que não tenho dinheiro posso levantar; posso levantar?

AA: Tem que depositar para levantar.

P: Primeiro tem que depositar e depois vai levan^...

AA: ...tar

P: É isso, primeiro depositamos e quando precisamos, vamos levantar. Meninos, não guardar dinheiro em casa, mas no banco. Agora, vamos ver a pergunta 3. Vamos, lêem

AA: “escreve 5 linhas no teu caderno a dizer o que queres ser quando fores grande e por que”

P: Vamos, aí...

A9: Quando crescer quero ser médica!

P: Muito bem. Entenderam todos? Ela disse que gostaria de ser o quê?

AA: médica

P: Ela disse que gostaria de se médica. Por quê? O médico faz o quê?

A9: Salva a vida das pessoas.

P: Salva a vida das pessoas. Palmas para ela. Aqui, Omar...

Omar: Eu quando for grande quero ser comerciante para vender produtos e ajudar as pessoas da comunidade.

P: Ele quer ser^...

AA: comerciante

P: Para quê?

AA: vender produtos

P: Vender produtos e ajudar as pessoas da sua comunidade. Palmas para ele.

A3: Eu gostaria de ser um engenheiro.

P: Gostaria de ser engenheiro para^...

A3: ((silêncio))

P: O que faz um engenheiro?

A9: construir casas

P: Um engenheiro constrói casas, constrói escolas, prédios, não é? Palmas para ela. Agora aí. Lê a resposta que escreveste.

A: ((silêncio))

P: Lê o que escreveste... Ela escreveu muito bem. Agora lê. Vamos: queres ser...

A11: médica

P: para^...

A11: Cuidar doentes.

P: Cuidar DE doentes. Palmas para ela. Agora vamos para a nossa aula de hoje. Para a nossa aula de hoje, vamos para a página 99. Já abriram? Vamos observar as imagens. Cacilda, o que é que está a ver nessa imagem aí?

Cacilda: casa

P: casa

Cacilda: passarinho

P: passarinho

Cacilda: árvore

P: árvore

Cacilda: pedras

P: pedras

Cacilda: areia

P: areia

Cacilda: sol

P: sol. Mais

AA: [Eu, eu, eu

P: Diga!

A1: montanhas

P: montanhas. Mais

A1: árvores, pedras

P: árvores e pedras

A2: capim

P: capim, capim

A3: nuvens

P: nuvens. Estão a ver todos? Estão a ver? Muito bem. Então, eu vou fazer uma leitura. Os meninos vão acompanhar. Vamos todos acompanhar. Vamos todos acompanhar. Posso ler?

AA: Sim!

P: Posso ler?

AA: Sim!

((a professora lê o texto: “o lavrador e seus filhos” - p.99. Após a leitura do texto pela professora, ela pede para que eles leiam todos em coro repetindo/acompanhando a leitura dela. Depois, segue-se uma série de 4 leituras por igual número de filas e depois segue-se uma leitura individual em voz alta por 5 alunos. Ao longo do processo a professora vai ajudando os alunos a pronunciar palavras que se mostram difíceis: porém, exactamente, obedientes, verdejante, espigas, remexam. Depois, vai-se para intervalo))

((No regresso do intervalo, segue-se a actividade de interpretação do texto))

P: Meninos, meninos, este texto fala sobre o quê?

AA: Fala de um lavrador... e dos seus filhos.

P: O que é um lavrador?

A: Trabalha a terra.

AA: Uma pessoa ... cultiva a terra

P: O que é que aconteceu com este lavrador?

AA: morreu

P: mas antes de morrer, o que é que fez? Hernani, vamos!

....

P: Há um Hernani aqui na sala?

AA: Sim!

P: Então, Hernani!

Hernani: Falou com os filhos.

P: Sobre o quê?

AA: A terra ... plantar a terra ... tesouro... para trabalhar a terra.

P: O que é que os filhos deviam plantar?

AA: feijão, cenoura, mandioca

P: Há outras coisas que se podem plantar?

AA: Sim... milho

P: Quais são os cuidados a ter com as plantas?

AA: regar, semear, plantar, estrumar

P: regar

AA: semear

P: semear, sim

AA: plantar, estrumar

P: plantar e estrumar... qual foi esse tesouro que os filhos encontraram na terra?

AA: o trabalho

P: o trabalho. Estão a ver? O trabalho é o próprio tesouro. Agora, meninos, respondam às perguntas do livro no vosso caderno.

((alunos, individualmente, respondem às perguntas. A professora vai monitorando de longe.

Depois, a professora chama alunos, um por um, ao quadro para escrever suas respostas.

Depois de escrever a resposta, cada aluno lê a respectiva pergunta e logo a seguir a sua

resposta. Quando correcta, a professora manda os outros repetir. Houve marcação de TPC:

“fazer cópia do texto”))

Anexo 5.8: Aula de Português, 1ª Classe, Profª L A, EPC Mpeme - Mueda, 19/07/16 - Tema: Higiene pessoal

#### Canção inicial e controlo de presença

((A aula iniciou com uma canção sobre os elefantes entoada pela professora e alunos))

P: Um elefante,

As: incomoda, incomoda, incomoda muita gente!

P: Dois elefantes,

As: incomoda, incomoda, incomoda muita gente!

P: Três elefantes,

As: incomoda, incomoda, incomoda muita gente!

((Foram até 10 mas não tinham em conta o plural, continuava “incomoda” e não “incomodam”. A repetição tinha a ver com o número em que estavam. ))

((Seguiu-se o controlo de presenças))

P: Hoje muitos faltaram porquê? Vossos colegas estão \*aonde?

As: ((silêncio... não responderam, parecia uma pergunta rotineira... a aula da turma ao lado interferia muito nesta...))

### Apresentação da matéria através de um cartaz gigante

P: Primeiro vamos começar aqui ((apontando o objecto no cartaz)) COLOGATE::

As: cologate::  
((3 vezes...))

P: ESCOVA ((era escova de dentes))

As: escova

((O mesmo procedimento para o restante vocabulário... quando terminaram, a professora fez o mesmo exercício, reforçando a repetição do vocabulário onde os alunos tinham mais dificuldades – caixa de sabão, corrigindo a pronúncia /caisa / /caixa/))

### Prática orientada do vocabulário em aprendizagem

((Momento da aula em que a professora aponta as imagens e os alunos nomeiam em coro))

P: ((Apontando a imagem))

As: cologate:: escova, escova de dente...

((Nesta fase a Prof.não seguiu a ordem em que vinham nomeando o vocabulário e a maior parte dos alunos acertava, apenas dois falharam))  
sabão, pente, caixa de sabão, mulala, corta unha

### Prática independente (individual)

((Momento da aula em que os alunos nomeiam individualmente o vocabulário))

P: Quem quer começar?

Aa1: cologate:: ((Os alunos pronunciam como a professora))

As: cologate::

(3 vezes)

/.../

Aa1: caisa de sabão

P: ((interrompendo para corrigir)) Diz lá bem

Aa1: caisa de sabão

P: ((repetindo)) caixa de sabão.

Aa1: caixa de sabão [...]

((Fizeram o mesmo exercício Aa2; Aa3; A1; Aa4; Aa5; A2; A3. Os colegas ajudavam os que não certavam num determinado vocábulo. Os alunos também não seguiram a ordem de aprendizagem, na nomeação do vocabulário. O sucesso dos alunos é recompensado com palmas: acertou, acertou, muito bem!))

### Reforço da prática do vocabulário em aprendizagem com material concretizador real: Prática acompanhada

((Momento da aula em que a professora usa material real para reforçar a aprendizagem do vocabulário))

P: Isto aqui como é que chamamos? ((mostrando um pente))

As: Pente::

P: O quê?

As: Pente::

P: Vamos repetir  
 As: Pente::  
 P: É para fazer o quê?  
 As: Pente::  
 P: É pente só?  
 A: Chamamos de pente  
 P: É para  
 As: pentear::  
 P: É para pentear, é para pentear  
 P: E isto aqui é o quê?  
 As: Escova  
 P: A escova é para fazer o quê?  
 As: É para escovar os dentes  
 P: Como é que chamamos isto aqui?  
 As: Caixa de sabão  
 P: É caixa de sabão ((pelo menos dois alunos ainda diziam caisa de sabão))  
 P: Isto que está aqui dentro como é que se chama? ((abrindo a caixa de sabão))  
 As: sabão (era visível a satisfação da professora por os alunos estarem a acertar))

#### Prática independente - individual

((A Prof<sup>a</sup>. colocou os objectos na cadeira e pediu aos alunos para nomeá-los))

P: Quem vai começar em dizer o nome daqueles objectos?

A1: Eu ((correndo para a frente)) cologate, pente ((era a escova de dentes – os colegas corrigiram)) pente, sabão, caixa de sabão

P e As: Menino acertou, acertou, acertou muito bem!

Aa1: cologate, escova, pente, caixa de sevão...

P: ((interrompendo para corrigir)) não é sevão, é sa sa sabão

Aa1: caixa de sevão ((continuando a errar))

P: ((aproximando-se da aluna)) diz lá sabão, caixa de sabão

A: caixa de sabão,

P e As: a menina acertou acertou acertou, muito bem!

((Mais 7 alunos fizeram correctamente o exercício até chegar a vez do 8º A))

A8: cologate, pente sabão, corta-unha ((Risos dos colegas, era caixa de sabão. Foi corrigido pos eles e fez bem o resto do exercício

((Mais cinco alunos fizeram o exercício bem. Duas alunas tiveram dificuldades em pronunciar sabão, diziam sevão ou esabão e a professora corrigia prontamente.))

#### Recapitulação da aula

P: Então vamos repetir, como se chama isto?

As: Caixa de sabão ((fez o mesmo exercício com os restantes objectos e depois voltou ao cartaz))

P: O que nós vimos aqui é isto que temos aqui no nosso cartaz. Estão a ver não é? ((mostrando no cartaz e relacionando com os objectos)) Temos tudo aqui, menos a mulala e o corta-unha, mas amanhã vamos arranjar as coisas que nos faltam, viram não é?

As: Siiim

P: Então vamos lá dizer mais uma vez ((apontando as imagens e os alunos nomeando)).

#### Aplicação do vocabulário aprendido em rotina sobre a higiene

P: Vamos começar por aqui ((mostrando no cartaz e dizendo)) Lavar as mãos com SABÃO ((3 vezes)),

As: Lavar as mãos com SABÃO

P: Lavar a cara com SABÃO ((3 vezes))

As: Lavar a cara com sabão

P: Escovar dentes com colgate ((3 vezes – não mencionou a escova))

As: Escovar dentes com colgate

P: COLOGATE::

As: Cologate::

P: Tomar banho com sabão

As: Tomar banho com sabão

P: Pentear cabelo com PENTE::

As: Pentear cabelo com pente::

P: Cortar unhas ((não mencionou o corta-unhas))

As: Cortar unhas

((A professora repetiu mais duas vezes a sequência. Na repetição já mencionou o corta-unha))

### Prática independente individual da rotina

P: Então, quem quer começar?

Aa1: Lavar as mãos ((não mencionou sabão)), lavar cara ((não mencionou sabão)), lavar cara ((não mencionou sabão)) ((também omitiu os artigos))

P: e As: É tudo? ((A professora entoou uma canção relacionada com a actividade)) Lavo a cara de manhã cedo ((acompanhando com gestos, os alunos também)) os dentes com uma escova, penteia\* muito bem para bonita ficar lalala...

((Foi interessante a estratégia da professora para voltar ao input da aula, pois desta vez fez uma sequência de 3 actos para assegurar que os alunos retivessem a informação)) ((Neste momento havia muita interferência da turma ao lado, cujos alunos gritam muito)) ((Após a repetição da Prof<sup>a</sup> retomou-se a prática orientada. ((Nesta ainda apareceram alunos a dizer escologate))

P: Deixamos aqui e só vamos trabalhar aqui. Quem vai começar?

Aa1: Lavar as mãos

P: Lavar as mãos com sabão, vamos dizer assim.

Aa1: Lavar as mãos com sabão, lavar cara com...

P: lavar a cara com sabão, diz lá

Aa1: lavar a cara com sabão,

Aa2: Lavar as mãos com sabão, lavar a cara com sabão, escovar os dentes com escologate

P: cologate, é cologate

Aa3: Lavar (+) ((a Prof<sup>a</sup> apoiou)) lavar as mãos com sabão, lavar cara com sabão, escovar (+) dente com escologate ((alguns colegas continuavam a dizer com escologate

P e As: muito bem a menina acertou acertou muito bem

A1: ((Praticou bem, axcepto com a palavra cologate, que dizia escologate

A2: ((Praticou com apoio da Prof<sup>a</sup>))

### Prática orientada com material concretizador

((Assim como na aula anterior a Prof<sup>a</sup> fez uma demonstração com objectos das mesmas sequências do cartaz com reais))

P: Sabem o que é isto aqui que estão a ver? Aqui estou a fazer o quê?

As: Lavar as mãos com água e sabão.

P: Mais

As: ((repetiram 3 vezes))

P: Agora a Profª vai fazer assim, O que estou a fazer'

As: Lavar as mão com sabão ((repetiram três vezes))

P: Agora estou a fazer o quê?

As: Escovar os dentes com cologate::

P: Quem vem fazer?

A1: Lavar ((estava aguachado e olhou o cartaz ...risos dos colegas e da Profª))

P: Não olha para aí, Faz

A1: ((Aguachado com a professora deitando água para ele)) Lavar as mãos com sabão, lavar a cara com sabão,

P: E a seguir

A1: Escovar dente com escologate

P: Cologate

A1: Escovar dente com cologate

P: A seguir

Aa1: Lavar as mãos com sabão, lavar a cara com sabão, escovar os dentes com cologate

P: A seguir, não querem lavar a mãos? Não querem ser bonitas?

((Mais 5 alunos praticaram, desta vez mais meninas))

P: ((Voltando ao cartaz)) Então, isto que estávamos a fazer é o fizemos aqui. Viram? Vamos lá então fazer mais uma vez ((apontando))

((Seguiram-se mais práticas individuais no cartaz, desta vez insistindo com os alunos mais tímidos))

**Anexo 5.9:** Aula de Português, 2ª Classe, MF, EPC Mpeme - Mueda, 20/07/16 – Tema: Plantas e frutos

### **Canção inicial**

((A aula iniciou com uma saudação entre professor e alunos))

As: (xxx) senhor \*professor,

P: como é que estão!

As: estamos de boa saúde, não sabemos senhor \*professor, como está?

P: eu também estou de boa saúde, obrigado, \*vamo lá sentar!

### **revisão da aula anterior e introdução da nova aula**

P: muito bem, ontem nós falamos do corpo humano, e para nós estarmos de boa saúde, devemos comer, devemos?,

As: comer!



P: devemos?

As: comer.

P: e nós para comer, devemos e ir levar esses alimentos nas plantas, devemos ir levar nas?

As: plantas.

P: Plantas.

### **Leitura de imagem**

P: muito bem, estão a ver todos, estão a ver?

P: essas plantas nós todos temos lá em casa, lá em casa temos nem, por exemplo essa planta lá em casa temos, essa planta chama-se coqueiro, vamos coqueiro::

(( o professor usa um cartaz para ensinar os nomes de plantas e a sua importância, ele posiciona-se em frente com o cartaz gigante, no qual aponta cada planta dizendo o seu nome e por sua vez os alunos repetem-no))

As: coqueiro::

P: coqueiro:: (( 2 vezes))

P: cajueiro:: (( 2 vezes))

As: cajueiro::

P: Papaieira::

As: Papaieira::

P: laranjeira::

As: laranjeira:: (( 2 vezes))

P: limoeiro::

As: limoeiro:: (( 2 vezes))

P: bananeira::

As: bananeira:: (( 2 vezes))

P: mangueira::

As: mangueira:: (( 2 vezes))

P: ateira::

As: ateira::

P: abacateira::

As: abacateira::

### **Interpretação de imagem (importância das plantas)**

P: muito bem, então nós quando estamos a dizer o nome dessas plantas, essas plantas dão-nos frutos, dão-nos o quê?

As: frutos.

P: muito bem, muito bem, muito bem.

P: então eu trago aqui alguns frutos, como é nós chamamos essa planta?

As: coqueiro::

P: como é que chama?

As: As: coqueiro::

P: então o coqueiro dá coco::

P: o coqueiro dá o quê?

As: coqueiro::

P: como é que chama isso aqui?

As: coco::

P: esse grupo::

As: coco:: (( 3 vezes))

P: muito bem, quem tem coqueiro lá em casa, lá em casa quem tem em casa?

As: sim

P: quem tem?

As: sim.

P: lá em casa temos essa planta nem?

As: sim

P: muito bem, então nós temos aqui essa outra planta, essa planta, como é que chama?

As: cajueiro::

P: qual é o nome

As: cajueiro::

P: cajueiro::, muito bem, então \*vamo lá, cajueiro dá caju::

As: cajueiro dá caju::

Como é que chama?

As: cajueiro dá caju::

(( repetem a frase do professor, ao invés de responderem a pergunta))

P: a planta é cajueiro, isto é o quê?

(( orienta aos alunos para responderem a pergunta))

P: caju::, vamos!

As: caju:: ((5 vezes))

P: estão todos nem, qual é o nome?

As: caju::

P: qual é o nome?

As: caju::

P: muito bem, muito bem, nós temos aqui caju::

P: qual é o nome desta planta?

As: papaieira:

P: qual é o nome?

As: papaieira:

P: eu trago aqui este fruto, qual é o nome?

(( alguns nomes disseram papeira::, ao invés de papaia))

P: qual é o nome?

As: papaia::

P: aqui::

As: papaia::

P: esse grupo.

As: papaia:: (( 2 vezes))

P: vocês comem isto aqui?

As: sim.

P: comem isto aqui?

As: sim

P: aahh::?

As: sim

P: aahh::?

As: sim

P: então querem comer agora?

As: sim.

Querem comer?

As: sim

P: não::, não é para nós comermos.

((introduz uma canção conhecida pelos alunos, a mesma referenciava todos nomes dos frutos aprendidos))

P: Vamos ouvir primeiro,

(( o professor entoava a seguinte canção, *tenho laranja, no meu quintal, tenho laranja da minha amiga laranjeira*))

(( os alunos cantam a medida em que o professor entoava a canção))

(( ao medida que se entoava a canção, o professor mostra o material concretizador, nesse caso foram os próprios frutos))

P: muito bem, muito bem, nós temos aqui as plantas que dão fruto, que dão o quê?

As: frutos

P: para nós comermos.

P: é para o quê?

P: é para nós comermos.

P: é para quê?

As: comermos.

P: sim, nós devemos comer esses frutos para estarmos bem de saúde, então meninos, este grupo \*vamos lá dizer assim, para estar bem saúde é preciso comer laranja.

(( o professor anunciou os grupos dos alunos, neste caso as fileiras existentes na sala de aula, que esses deviam repetir a seguinte frase: *para estar bem saúde é preciso comer laranja*, fez o mesmo por varias vezes para os diferentes grupos trocando no fim o nome dos frutos))

(( os alunos não conseguiram repetir a frase toda sozinhos, o professor teve que dizer palavra por palavra para os alunos repetirem também palavra por palavra))

P: vocês comem banana?

As: sim

P: comem banana?

As:sim

P: para estar bem de saúde, é preciso comer papaia::

P: vocês comem papaia:

As: sim

P: comem papaia

As: sim.

P: então nós temos aqui estas plantas, então eu quero um menino, quero um menino para vir aqui a frente, dizer o nome dessa planta e dizer o que dá.

Por exemplo nós temos aqui essa planta.

P: papaieira dá papaia::

As: papaieira dá papaia::

P: agora eu quero um aluno para vir aqui a frente, vamos!

P: sim um aluno, sim menina Aisha, vamos, para lá assim, sim qual é o nome dessa planta?

Aisha: coqueiro dá coco

As: coqueiro dá coco

Aisha: coqueiro dá coco

As: coqueiro dá coco

P: então qual é o nome

(( o professor mostra o matéria real e pergunta o seu nome))

Aisha: coco::

As: coco::

Aa1: coco::

As: coco::

P: um, dois, três

As: acerto, acerto, muito bem

P: mais um menino

A1: cajueiro dá caju::

As: cajueiro dá caju::

A1: cajueiro dá caju::

As: cajueiro dá caju::

(( o professor mostra o fruto real e pergunta o seu nome))

A1: caju::to

As: caju::

P: um, dois, três

As: acertou, acertou, muito bem

((repete-se o mesmo exercício, mas alguns alunos confundiam o nome do fruto com o nome da planta))

A2: papeira dá papaia::

As: papeira dá papaia::

A2: papeira::

(( o aluno confundiu o nome do fruto com o da planta e os alunos repetiram a falha))

P: é assim mesmo?

As: não::

P: menino Ramos, qual é o nome dessa fruta?

Ramos: papaia::

P: um, dois, três

As: acertou, acertou, muito bem

A3: banana é banana ((risos))

P: sim::, vocês não podem rir, vamo lá ouvir ele ((o discurso oral revela uma fragilidade gramatical ))

A3: banana é banana((risos))

P: quem pode vir ajudar?

A4: bananeira dá banana:: ((duas vezes))

As: bananeira dá banana::

P: repete lá menino

A3: bananeira é banana:: ( (O aluno repete o erro mas o professor ignora o erro e considera correcto))

P: muito bem, um, dois, três

As: acertou, acertou, muito bem.

**Interpretação de imagem (as partes de uma planta)**

(( através de uma papaieira real ensina as partes de uma planta))

P: Ai menina qual é o nome?

Aa3: papaieira;

P: menina Melinda?

Melinda: papaieira

P: Juvêncio, qual é o nome?

Juvêncio: Papaieira

(( o professor volta a apontar a papaieira do cartaz e pergunta o seu nome, por sua vez, os alunos dizem papaieira))

P: então nós dissemos assim, as partes de uma planta. Meninos esta parte aqui que fica lá no subsolo, como é que chamamos?

As: Raiz

P: qual é o nome?

As: Raiz

P: chama-se Raiz, muito bem (( 2 vezes))

P: essa parte, como é que chama?

As: papaieira

P: papaieira é a planta (( 2 vezes))

P: temos aqui a raiz, e vocês disseram raiz, e aqui?

As: caule (( 5 vezes))

P: aqui?

Aa4: caule

P: aqui menino? (( 2 vezes))

A5: caule.

P: e aqui?

As: folha (( 4 vezes))

As: flor

P: Lucas

Lucas: folha

P: e aqui?

As: folha

P: e a nossa papaieira tem folha

As: não

P: não tem nem, sim a nossa papaieira não tem folhas

(( aponta a papaieira do cartaz e explica que a parte onde ficam as flores))

P: E esta fruta, como é que se chama meninas?

As: papaia (( 4 vezes))

P: muito bem

(( pede atenção aos grupos de alunos apontando o cartaz nas partes da raiz, caule, folha pergunta aos alunos os nomes, por sua vez, eles respondem correctamente))

(( mostra o cartaz de meninos, um cortando a planta e a outra regando))

P: este menino Paulo e esta é a menina Ana a plantar uma planta, a plantar uma

As: planta

P: e aqui está a fazer o quê?

P: está regar, está a fazer o quê?

As: regar

P: nós lá em casa plantamos as plantas e depois fazemos o quê?

P: regar, vamos

As; regar (( 2 vezes))

P: regamos com o quê?

P: água, água

As; água

P: água, muito bem

P: a menina Ana está a regar uma planta, está a regar uma::

As: planta::

P: e menino Paulo, ele está a cortar

(( mostra acção de cortar com gestos))

As: cortar

P: então nós não podemos cortar plantas, não podemos cortar o quê? (( 3vezes))

As: plantas

P: o menino Paulo está a cortar plantas, isto está errado, está

As: errado

(( pede voluntários para dizer as partes de uma planta))

Aa5: Nariz, Nariz, Nariz

P: atenção, é assim mesmo

As: não

P: pode vir ajudar a menina Sónia

A5: raiz

P: menina Sónia

Sónia: Raiz

(( o professor explica a diferença entre a Raiz e Nariz, aponta o seu próprio Nariz e em simultâneo dizendo o nome Nariz))

P: como é que se chama

As: Nariz (( 6 vezes))

P: \*vamo lá apontar todos

(( todos alunos pegam no seu nariz))

(( o professor aponta o cartaz a parte da raiz))

Como é que se chama?

As: Raiz

P: por isso vocês não podem confundir

((o professor sempre corrigia a pronuncia dos alunos a partir dos outros que sabiam pronunciar correctamente as partes de uma planta e sempre motivando os que acertavam ))

P: Então meninos \*vamo lá cantar um pouco (( *tenho uma papaia, no meu quintal, da minha papaieira*))

(( o professor e alunos entoam a canção com todos nomes das plantas e frutas aprendidas e o professor mostrando os frutos reais))

P: meninos, eu agora quero aqui alguns meninos para virem dizer o nome dessas frutas

David: papaia

P: David disse papaia, \*vamo lá dizer papaia é para comer (( 2vezes))

As: papaia é para comer

(( Fez-se o mesmo exercício com todos frutos reais))

P: mais um menino

Aa6: raranja

P: Laranja

As: laranja

### **Interpretação de imagem (visita à comunidade)**

((o professor organizou os alunos em filas e levo-os à comunidade circunvizinha para ensinar o vocabulário básico sobre as plantas e suas partes))

P: vamos formar uma?

A6: linha::

(( o professor ao lado da mangueira aponta-a e pergunta aos alunos o nome))

P: como é que chama essa planta

As: bananeira ((3vezes))

P: bananeira dá o quê?

As: banana

P: esta parte como é que se chama?

A7: caule::

P: é assim mesmo?

As: não

P: como é que chamamos?

As: Raiz

P: meninos temos esta planta, como é que chamamos esta planta?

As: laranjeira::

P: aqui tem laranja?

As: não

P: laranjeira dá o quê?

As: laranja::

P: laranjeira dá laranja, muito bem, muito bem

(( o professor orienta aos alunos para dizer os nomes das restantes plantas existentes na comunidade, bem como as suas partes))

P: jaqueira

As: Jaca (( 4 vezes))

((no caso da jaqueira não foi aprendida na sala de aulas, o professor não perguntou aos alunos o nome da mesma))

(( uma parte da excursão ou da caminhada da turma na comunidade, o professor orienta a canção feita na sala de aulas))

(( a turma voltou para sala de aulas))

P: meninos vamo aula ouvir todos, agora meninos deve vir aqui a frente para dizer o que é que o menino Paulo e a Menina Ana

Aa7: Meniana Ana está a regar planta

P: Ana está a fazer o quê?

As: regar planta

P: muito bem, um, dois, três

As: acertou, acertou muito bem

P: mais um menino para vir dizer o que menino está a fazer, ehh ai estão a fazer barulho!

(( os alunos tiveram dificuldades em dizer “ Paulo está cortar planta”, pelo que, o professor teve demonstrar para os alunos pronunciarem aquela frase))

A8: Paulo está cortar planta

P: é bom cortar planta?

As: não

P: vamos dizer, não cortar planta

A8: não cortar planta

As: não cortar Planta ((4 vezes))

P: mais uma menina, vir dizer “não cortar planta”

Aa8: não cortar planta

P: menina Sónia

Sónia: não cortar planta

As: não cortar planta

P: alguns meninos ainda não falaram, terão que vir aqui a frente dizer as partes de uma planta

P: vomo lá dizer, Raiz

As: raiz

P: Caule

As: caule

P: folha

As: folha

P: fruto

As: fruto

P: vamos agora menina Gina

Gina: ((não diz nada))

P: quem pode vir ajudar

Aa9: papaieira dá papaia



As: papaieira dá papaia

P: muito bem, eu disse assim, vir dizer as partes de uma planta

(( orienta mais uma vez a leitura das partes de uma planta, a partir do cartaz, para os alunos perceberem a sua pergunta))

A9: raiz, caule, folha, fruta

P: qual é o nome dessa fruta

P: quem pode vir ajudar

A10: manga

P: menino Juvêncio

Juvêncio: manga

(( o professor faz o mesmo procedimento com mais 2 alunos))

P: Vieram dois meninos disseram as partes de uma planta, eu agora quero uma menina ((2 vezes))

Aisha: (( diz correctamente as partes de uma planta, mas teve dificuldade na parte das folhas, a partir de uma ajuda dos outros alunos, lembrou-se do nome))

(( No final da aula, o professor orientou a entoação de uma canção sobre frutos))

**Anexo 5.10:** Aula de Português, 2ª Classe, Prof.SM, EPC Macunguela - 06/7/16

**Tema:** Aprendizagem do corpo humano

### Canção

As: Kalavelwa khu vamadji kasi nathu hativa,

Kalavelwa khu vamadji kasi nathu hativa (todos a cantar)

P.: Mas estão a cantar muito len:to! Khalavelwa khu: vamda:dji . Parece mesmo aqueles nossos avós que eram kalavelados por vamadji. Vamos lá cantar um pouco mais rápido.

As.: Kalavelwa khu vamadji kasi nathu hativa,

Kalavelwa khu vamadji kasi nathu hativa ((todos voltam a cantar))

Cikola ca valungu kasi nathu hagonda ...

Cikola ca valungu kasi nathu hagonda ...

Mimova ya valungu kasi nathu habela

Mimova ya valungu kasi nathu habela

Miavião ya valungu kasi nathu hakwela

MIavião ya valungu kasi nathu hakwela

Matanda ya valungu kasi nathu hadya

Matanda ya valungu kasi nathu hadya

Manteiga ya valungu kasi nathu hadya

Manteiga ya valungu kasi nathu hadya

Mapawa ya valungu kasi nathu hadya

Mapawa ya valungu kasi nathu hadya

ya valungu kasi nathu hadya

ya valungu kasi nathu hadya

(.....)

Mabhuku ya valungu kasi nathu hagonda

Mabhuku ya valungu kasi nathu hagonda

Sipitali ya valungu kasi nathu hadawa

Sipitali ya valungu kasi nathu hadawa

Kalavelwa khu vamadji kasi nathu hativa

Kalavelwa khu vamadji kasi nathu hativa

P.: Ahh, não sabem dançar? Meninos, muito bem. É verdade, ummmmm,

((pequeno silêncio))

P.: Cantámos, acabámos de cantar, dizendo que o::s colonos aldrabavam-nos. Dizendo que as escolas era só para os brancos, não é, enquanto nós também estudámos. Muitas coisas, nesse tempo, que os meninos não viram que nem é preciso também conhecer porque nunca vão viver esses tempos. Ummmm, ehhhh, vamos, agora, pegarmos no nosso tema. O que é que diz o nosso tema?

A.: Tema ...

A.: Partes ....

P.: Como é?

A.: Partes do corpo humano ((vários alunos))

P.: Todos.

As: Partes do corpo humano

P.: Huma-NO!

A.: Humano!

P.: Humanoooo!

A.: Humano.

P.: Partes do corpo humano.

A.: Partes do corpo humano.

P.: Então, este nosso corpo humano. Quais são as partes que compõem o nosso corpo humano? Na parte exterior, não é. Então, hoje vamos ver as partes que compõem o nosso corpo. Aqui não está-se a falar do corpo de um homem, ou do corpo de uma mulher. Não. Está-se a falar do corpo, hein, no geral. De uma pessoa. Estão a ver, não é? Do corpo de uma pessoa no geral. Ehhh, então nós temos .. Quem conhece umas partes do seu corpo? Quem é o menino que conhece as partes do seu corpo? Quem é ? .... É a menina? Quais são?

A.: cabeça, ... cabelo, cabeça

P.: Ah, ah, ah, não está a ler, menina? Ahhhh, está a ler ... aqui?! (Risadas do professor)

P.:Indica lá? Quais são as partes? Fala a indicar, porque você está a falar assim.

A.: Cabeça, cabelo, orelha, olho, nariz, boca, tronco, peito, pernas, pé ... ((a menina vai indicando a parte referida))

P.: Disse o quê? Pe:::rNAs. A partir daqui até aqui, pernas. Muito bem, muito bem. Indicou as partes do seu corpo. Ela está assim, não conseguimos ver, se estava a dizer, ehhh, nariz, boca, ehh, não vimos porque ela deu-nos costas, não é? Ela devia virar assim para vermos se está a mostrar , se está a indicar mesmo essas partes ou não, não conseguimos ver se é verdade, só eu é que vi. Vocês só bateram palmas. Viram que pegou mesmo no nariz? Talvez, fez assim. Viram bem?

As.: Não.

P.: Agora quem é o menino que pode vir aqui em frente, parar e mostrar bem, hein, a menina Henriqueta deu-vos costas. Não quis mostrar-vos. Então, quero um menino, vir aqui, mostrar, parar daqui. Mostrar bem aos seus colegas as partes do seu corpo. Voluntário?

A. : ((Não há reacção dos alunos))

P.: Eh, Não, não têm, não têm, não têm partes do corpo, não têm partes do corpo vocês? Não têm cabeça? Não têm cabeça vocês, é como ontem, que disseram que não tinham braços? Vamos contribuir, menino aqui, voluntário?

A.: ((Não há reacção, Roberto Carlos voluntaria-se))

RC: Eu posso ir. Eu vou ser o menino. Eu vou mostrar as minhas partes e vocês vão dizer. Posso?

P.: Está bem?

RC.: Posso?

As: Siimm.

RC e P: ((Risos))

P.: Então, os meninos vão dizer (Silêncio).

*Roberto Carlos começa a mostrar as suas partes*

A.: (Silêncio)

P.: Digam, é para dizer.

A.: Cabeça.

P.:

A.: Braços.

P.:

P.:

A.: Pernas.

P.:

A.:PESCOÇO.

P.:

A.: Dedos.

P.:

A.: Nariz.

P.:

A.: Boca.

P.:  
A.: Cabelo.  
RC.: Tenho cabelo eu?  
P.: (Risos)  
RC. E aqui? ((Quase inaudível))  
A.: Pescoço.  
P.: Hãããah. Pescoço, agora aqui?  
RC.: Agora aqui?  
A.: Barriga.  
RC.: Tenho barriga grande ou pequena?  
P.: (Risos)  
A.: Grande.  
A.: Pequena. (alguns alunos)  
P.: Muito bem, muito bem.Obrigado.  
A.: (Palmas)  
P.: Muito bem. Então alguns meninos conhecem. Então, vimos aí., ehheh, as partes do corpo. Temos aqui, este menino, huummm, heiii  
A.: (Risos).  
P.: Temos este menino aqui, (...). É bonito, não é?  
A.: É.  
P.: Quem é este menino? Alex?  
A.: (Risos e agitação)  
P.: Então, vamos ver as partes do corpo do menino Alex, não é? Muito bem, então, isto aqui, isto aqui, o que é?  
A.: Cabelo.  
P.: Cabelo. E isto aqui? Tudo isto aqui? O que é?  
A.: Cabeça.  
P.: Isto aqui?  
A.: Olho.  
P.: Isto aqui?  
A.: Boca.  
P.: Isto aqui?  
A.: Pescoço.  
P.: O quê?  
A.: Pescoço  
P.: Isto aqui?  
A.: Nariz.  
P.: Aqui?  
A.: Orelha.  
P.: Aqui?  
A.: Peito.  
P.: Hein?  
A.: Peito.  
P.: Pei-to.  
A.: Peito.  
P.: Muito bem. E isto aqui?  
A.: Braço.  
P.: Braço. Depois do braço vem até aqui assim. O que é isto aqui?  
A.: Mão.  
P.: Mão. E isto aqui?

A.: Barriga.

P.: Barriga. Agora, daqui assim até aqui. Daqui assim. È isto aqui. O que é isto aqui?

A.: Tronco.

P.: hein?

A.: Tronco.

P.: (...) Tronco, não tem (...). É um único tronco. Tronco, não é? Daqui até aqui. Muito bem. E temos este braço, assim, com perna. Isto aqui. O que é isto aqui?

A.: Membros.

P.: Ahh. Os meninos estão a ler. Yahhh, estão a ler. Estão a ler. HUUUUUMM. O problema é terem aberto o livro. Está bom. E isto aqui?

A.: Perna.

P.: Hein?

A.: Perna

P.: Isto aqui?

A.: Pé.

P.: Muito bem. Então, esta são as partes, ehhh, do corpo humano. Os meninos, quem não tem uma das partes. Quem não tem? Ou que não tem, que não tem uma destas partes. Quem não tem boca aqui? Todos tem?

A.: Siimm.

P.: Quem não tem orelha? Então, vamos dizer todos, cabeça ...

A.: Cabeça.

P.:

A.: Cabelo.

P.:

A.: Olho.

P.:

A.: Boca.

P.:

A.: Pescoço.

P.:

A.: Orelha.

P.:

A.: Nariz.

P.:

A.: Peito.

P.:

A.: Braço.

P.:

A.: Mão

P.:

A.: Barriga.

P.:

A.: Dedos.

P.:

A.: Dedos.

P.:

A.: Membros.

P.:

A.: Perna.

P.:

A.: Pé.  
P.: Outra vez. Cabeça  
A.: Cabeça.  
P.:  
A.: Cabelo.  
P.:  
A.: Olho.  
P.:  
A.: Nariz.  
P.:  
A.: Boca.  
P.:  
A.: Braço.  
P.:  
A.: Peito.  
P.:  
A.: Barriga.  
P.:  
A.: Mão.  
P.:  
A.: Dedos.  
P.:  
A.: Tronco.  
P.:  
A.: Tronco.  
P.:  
A.: Membros.  
P.:  
A.: Perna.  
P.:  
A.: Pé.  
P.: Muito bem, menino, vai indicar aí. A Barriga. Barriga.  
A.: Barriga (ao mesmo tempo, indica a barriga no cartaz)  
As.: Barriga (Todos os alunos)  
P.: Nariz  
A.: Nariz (ao mesmo tempo, indica o nariz no cartaz)  
As.: Nariz (Todos os alunos)  
P.: Pé.  
A.: Pé (ao mesmo tempo, indica o pé no cartaz)  
As.: Pé (Todos os alunos)  
P.: Muito bem, muito obrigado. Agora vai o menino (...). Simão. (Silêncio).  
P.: Mão  
A.: Mão. (ao mesmo tempo, indica a mão no cartaz)  
As.: Mão (todo os alunos)  
P.: Braço.  
A.: Braço.  
As.: Braço (Todos os alunos)  
P.: Pé.  
A.: Pé  
As.: Pé (Todos os alunos)

A.: Pé

As.: Pé (Todos os alunos)

P.: Cabelo

A.: Cabelo

As.: Cabelo (Todos os alunos)

P.: Cabeça

A.: Cabeça

As.: Cabeça (Todos os alunos)

P.: Está bom. Bom, mostrou aqui cabeça. Está certo ou não é? Isto, não é cabeça, esta?

As.: É.

P.: Hein?

As.: É.

P.: Indicar aqui, parece está dizer nariz.

A.: É

P.: Muito bem, ehheheheh. Sim, palmas ....

P.: Agora, vamos fazer aquilo que aquele titio veio fazer aqui. Agora vão fazer vocês também. Está bem? Quem é o voluntário? Hummm. Vem aqui.

A.:

P.: Você vai mostrar e os seus amigos vão repetir. Vão dizer o nome.

**Aluno vai mostrando e os alunos vão dizendo o nome do que está sendo indicado pelo aluno.**

As.: Cabelo (uns)

As.: cabeça (outros)

As.: Cabelo.

P.: Indica lá bem.

As.: Cabeça.

As.: Cabelo

As.: Braço.

As.: Nariz.

As.: Orelha.

As.: Boca.

As.: Olho.

((Risos))

P.: Está bom, está bom. Muito bem. Agora quem vem mais? Dois meninos. Pode ser uma menina e um menino, para aqui. Menina Henriqueta, mais outro, mais outro. Mais um. Simão já veio. Outro. Serafim. Vocês tem receio. Não conhecem as partes do vosso corpo? Hum, então ela vai mostrar, vai indicar uma das partes do seu corpo. Você sozinha vai dizer. Nós temos que ver se é verdade ou não. Indica lá você. Ela vai dizer o nome. Indica uma das partes do seu corpo

((Um dos dois alunos vai indicando. O outro vai dizendo))

As.:

Cabeça

As.: Nariz.

As.: Boca.

As.: Olho.

P.: Pronto, chega, chega. Mostra lá você, para ela também dizer. Vamos.

As.: (Inaudível)

As.: Peito

P.: Pronto, chega, chega. Obrigado. ((Palmas)). Agora, mais dois, mais dois. Meninos, mais dois. Têm receio? Vocês não conhecem as partes do vosso corpo. Ohhhh. Conhecem em dialecto, não é? Então, comecem, vocês. Em voz alta para todos ouvirem.

As.: Cabeça.

As.: Nariz.

As.: Boca.

As.: Pescoço.

P.: Chega. Agora mostra você. Falar em voz alta.

((Risos))

As.: Pé.

P.: Diz lá, já não consegue? Diz, o que é? Estás a pensar em Bitonga? (Riso)). Ajudem. Aqui. Himm? Ehhh? Voluntário?

As.: ((Baixinho))

P.: Em voz alta.

A.: Peito.

P.: É isso, não é? Então

A.: Peito.

P.: Outra vez.

A.: Peito.

P.: a Mércia, diz lá também.

A.: Peito ((Baixinho))

P.: Em voz alta.

A.: Peito.

P.: Pegue lá o seu peito. Diz lá, peito.

A.: Peito.

P.: Pegue lá também. Diz lá-

A.: Peito.

P.: Está bem. Não vai esquecer mais.

A.: Não-

P.: Não? Está bom.

A.:

P.: Pequenina. Minha amiga. Domingos, está ficar aí. Anda cá, rápido. Eiii, huummm. Falar em voz alta. Então, primeiro é você. A Rosália vai dizer. Mostra lá.

A.: Cabeça

P.: Em voz alta.

A.: Peito.

A.: Pé.

A.: ((Inaudível))

P.: Chega. Então mostra lá você.

A.:

P.: Em voz alta. Não faz assim. Se faz assim.. Se faz assim, está a mostrar duas coisas. Indica uma coisa.

A.: Nariz.

A.: Olho.

A.: Pescoço

A.: Orelha

P.: Muito bem. ((Palmas)). Agora, quem? Vovó? Vamos, menina Antónia. Vovó Antónia.

A.: Nariz

A.: Cabelo

A.: Cabeça



P.: Não é para ler. É para indicar a parte do corpo. Não é para ler. Indicar a parte do corpo.

A.: Cabeça

P.: Outra vez.

A.: Cabeça.

A.: Boca.

A.: Nariz.

A.: Barriga.

A.: Pé.

A.: Braço

P.: Onde está o braço?

A.: Orelha

A.:

A.:

P.: Agora vem Carla. Não está? Menina Carla, com quem? Leonel.

A.:

P.: Espera. Se eu dizer nariz, cada um pegar o nariz do amigo. Não pegar o seu nariz. Então , a ver? Se eu disser nariz, você vai pegar o nariz dele. Ele também vai pegar o seu nariz. Ouviu? Atenção, chega perto. Se não chegar (...). Atenção, orelha

((Cada um pega o nariz do outro))

A.: ((Risos))

P.: Chega. Atenção, perna!

((Cada um pega a perna do outro))

A.: ((Risos))

P.: Chega. Vamos, boca!

((Cada um pega a boca do outro))

A.: ((Risos))

P.: Chega. Barriga!

((Cada um pega a barriga do outro))

A.: ((Risos))

P.: Muito bem, muito bem. Mais dois meninos. Mais dois meninos. Hummm. Minha nora. Com quem? Uhum, com a .....yah ...Uhummm

P.: Atenção. Olho!

((Cada um pega o olho do outro))

A.: ((Risos))

P.: Chega. Cabelo!

((Cada um pega o cabelo do outro))

A.: ((Risos))

P.: Cabelo. Cabelo. Pegar o cabelo. Chega. Atenção. Dedo!

((Cada um pega a dedo do outro))

A.: ((Risos))

P.: Voce pega o delo dele. Voce também pega o dedo dele. Muito bem. Uhum. Perna. Perna.

((Cada um pega a perna do outro))

A.: ((Risos))

P.: Perna.

((Cada um pega a perna do outro))

As.: ((Risos))

P.: Perna.

((Cada um pega a perna do outro))

P.: Está bom. Chega. Pescoço.

((Cada um pega o pescoço do outro))

A.: ((Risos))

P.: Está bom. Chega. Tronco.

((Cada um pega o tronco do outro))

A.: ((Risos))

P.: Está bom. Muito bem. ((Palmas)). Então vamos cantar. Vamos cantar, lavo a cara de manhã cedo.

As. Lavo a cara de manhã cedo ((Começam a cantar))

P. : Espera, Vamos lavar a cara. Ehhhh, espera. Eu vou indicar. Vocês também vão indicar onde eu indicar. Ouviram? Yahh, vamos, vamos começar. Não bater , ahhh, vamos bater palmas, mas indicar as partes que eu também vou indicar. Vamos cantar.

As e P.: Lavo a cara de manhã cedo.

A.: ((Risos))

P.: Tem cara aqui

A.: ((Risos))

P.: É cara aqui? É cara aqui? Onde está a cara? Então vamos lá começar de novo

As. & P.: Lavo a cara de manhã cedo.

Limpo dentes com uma escova

Penteio-me muito bem para bonita ficar

Olala lala, olala lala la, olala lala

Lavo a cara de manhã cedo.

Limpo dentes com uma escova

Penteio-me muito bem para bonita ficar

Olala lala, olala lala la, olala lala

P.: Muito bem, meninos. Então conhecem o corpo humano. Já vimos. Cada um mostrou partes do seu corpo, não é? Então o quê que falta agora? Hummm? Falta?

A.: Escrever

P.: Escrever o quê?

A.: O seu corpo

A.: As partes da seu corpo.

P.: Do meu corpo?

A.: ((Risos))

P.: Querem escrever as partes do meu corpo?

A.: Não.

P.: Então, vamos escrever o exercício, a actividade 1, número 1. Leiam a pergunta ou actividade. O quê que diz?

A.: Quais são ...

P.: Todos ao mesmo tempo.

A.: Quais são as partes do nosso corpo?

P.: Uhummm. Quais são as partes do nosso corpo? Então os meninos vão dar a resposta com boa caligrafia.

((O professor escreve no quadro a primeira parte da resposta))

P.: Vamos ler

A.: As partes do nosso corpo são

P.: Então, daqui já, cada um vai dizer quais são as partes do nosso corpo. Então começa assim. Escrever todas as partes do nosso corpo. Dois minutos só? Quem já acabou? Quem já

acabou? Vamos escrever, vamos escrever, vamos escrever. As partes do nosso corpo. E vejam que os titios que fizeram este livro facilitaram. Deixaram logo aí, huumm, os nomes. Quem sabe ler, não vai falhar nada.

A.: ((Ocupados a escrever a resposta))

P.: De manhã vimos um menino. Copiou esta parte, As partes do nosso corpo são, já acabei

A.: ((Ocupados a escrever a resposta))

P.: Evitar erros

A.: ((Ocupados a escrever a resposta))

P.: Vamos, escreve, escreve. Quem não tem lápis? Quem não tem lápis?

A.: ((Ocupados a escrever a resposta))

P.: ((Vai corrigindo de carteira em carteira))

A.:

P.: (...). É linha isto? É linha isto? Para escrever P? É assim? É assim? (...)

((Toque para o fim da aula))

**Anexo 5.11:** Aula de Português, 2ª Classe, Profª RC, EPC- Maxixe – Sede, 9/07/16

Tema:

0:10 Início da aula

Entoação de uma canção

A professora levou os alunos para uma zona da escola com uma pequena horta

P: Outros fiquem desse lado. Vamos (

P: Querem regar machamba hoje?

A: Siiiiiiiiimm (muitos alunos aos mesmo tempo)

A: Eu sim

P: Querem ligar a água? Vão ligar. Uma pessoa para ir ligar a água

A: Eu (muitos alunos ao mesmo tempo)

P: Uma pessoa só. Não é para pisar a horta. Outra pessoa vai para lá. Afastar assim

A: Vocêêê, esta coisa que estão andar a pisar.

A: Eh, não pisei.

A: Pisou, pisou

P: Parar aí, parar aí.

A: Já abriu.

P: Abriu? Sai água?

A: Ainda...

A: Não sai água (vários alunos a falar)

P: Não sai?! Não sai?! Opah!

P: Não vamos regar. Era para regar.

A: Na minha casa também não sai água.

P: Na tua casa também não sai água?

A: Na minha água sai.

A: Na minha casa sai.

P: Pronto, como é que vamos regar a nossa horta? Hein?

A: De manhã não sai

P: De manhã não sai água?

A: Mentira, mentira

A: Sai, sai

A: Na minha casa sai.

P: Heiiii. Depende da zona

P: O que é isto aqui?

A: Estás a pisar planta

P: É horta, não é?

A: Sim.

P: Vocês também fizeram horta lá em casa?

A: Sim.

P: Assim mesmo? Que

A: Sim.

P: Quem tem horta lá em casa?

P: Colocaram o quê lá na machamba?

A: Alfaaaace.

P: Alface? Tem alface aqui? Isto aqui é alface?

A: Está aqui.

P: Também isto é alface. Nunca viram alface desta cor?

A: Não (Muitos alunos ao mesmo tempo)

A: Eu não

P: É pena que já andaram a tirar. Era muito aqui. Vendem. Vocês não sabem que aqui na escola também vendem?

P: Isto aqui o que é?

A: É cooouve.

P: É couve, não é?

A: Sim.

P: Então é preciso fazer o quê? É preciso o quê?

A: É preciso regar.

P: Então, tem poço aqui na escola?

A: Não

A: Sim

P: Não tem? Conhecem poço vocês?

A: Sim.

P: Já viram poço?

A: Sim

P: É verdade?

A: Sim

P: Poço é o quê? È aquela água, aquela coisa que nós abrimos?

A: Não

P: No poço fazem o quê? Fazem como no poço, para regar na machamba?

P: Quem tem poço lá em casa?

A: Eu.

A: Eu

P: Tira-se de uma lata.

A: Eu tenho três

P: Tem três?! Três poços?

A: Yaaaaaaah! (Duvidando)

P: Yiii, não vale a pena. Então, como não sai água aqui, vamos tirar na casa dele. Tem três poços. Podemos ir a casa dele?

A: Não.

P: Hein. Se é perto?

A: Uma só.

A: Uma poço (risada)

A: Na minha casa tem uma poço

(Risos dos alunos)

A: Uma poço? Hehehehe.

P: Então vamos andar um pouco

Os alunos todos aproximam-se de uma tanque, que fica perto da horta

A: Estavas a me pisar.

A: Hão-de cair aqui.

P: Parem. Parem nesse tanque. Cuidado esses vidros.

P: Estão ver este poço aqui?

A: Sim.

P: É tanque também. Não para vir entrar aqui. Se entrarem aqui hão de morrer.

P: Para tirar água deste poço aqui, usa-se o quê?

Este poço

A: Usa-se bidon com corda

A: Não tem água

A: É lixo.

P: É lixo? Quem anda a pôr lixo? Quem anda a pôr lixo?

A: Não sei.

A: É Chinoca.

P: É Chinoca?

P: Deixe-me ver.

P: Então, não brincar aqui no lixo.

P: Então vamos para sala. Não é preciso correr. Quem correr há-de se cortar o dedo. Vamos dançar então-

4:30 Termina a parte da aula que correu fora da sala de aulas e os alunos voltam para a sala de aula



**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**

***Centro de Línguas***

**INICIATIVA PARA MELHORIA DA EDUCAÇÃO**

**ESTUDOS E ABORDAGENS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE  
NA EDUCAÇÃO**

**REVISÃO DA LITERATURA**

**1. Introdução**

Estudos e a prática internacional indicam que, em muitos contextos, a escola não dá a devida atenção ao ensino e aprendizagem da oralidade (cf. Sim-Sim, 2009; Duarte, 2011; Chaer & Magalhães, 2012; Shiel et al., 2012). A oralidade é tão negligenciada que em muitos casos está ausente ou é pouco considerada na avaliação dos alunos, incluindo nos exames, o que também pode justificar o facto de muitos professores não dedicarem atenção especial ao desenvolvimento da compreensão e expressão oral nas suas aulas. Em contraste, em muitos contextos, incluindo em Moçambique, a escola tem privilegiado o desenvolvimento da leitura e da escrita, assumidos como garante do sucesso escolar. Como se procurará mostrar nesta resenha, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita está intrinsecamente dependente do estabelecimento de bases sólidas em termos de compreensão e produção oral.

Neste texto faz-se uma resenha crítica da literatura sobre a oralidade. O essencial da revisão é apresentado em quatro secções principais, a saber: pressupostos teóricos para o desenvolvimento da oralidade (secção 2), abordagem da oralidade na sala de aulas (secção 3) e experiência internacional e nacional de ensino da oralidade (secção 4). Neste estudo bibliográfico, procurou-se combinar literatura internacional e nacional sobre a matéria, ainda que se tenha constatado haver alguma escassez de estudos específicos sobre desenvolvimento da oralidade no contexto moçambicano.

## **2. Pressupostos Teóricos sobre o Desenvolvimento da Oralidade**

### **2.1 Importância da Oralidade**

O conhecimento linguístico pressupõe o desenvolvimento de quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, ou seja, a compreensão e a produção oral e a compreensão e produção escrita. Contudo, a compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, sendo a leitura e a expressão escrita definidos como usos secundários (Sim-Sim, 2009: 9). É por isso que há pessoas que sabem falar uma língua mas não sabem ler nem/ou escrever nessa língua. É também por isso que há comunidades linguísticas que podem usar uma língua na sua comunicação oral mas não terem um sistema de escrita para a representar.

Como se reconhece na literatura, as quatro habilidades linguísticas indicadas acima desenvolvem-se seguindo uma ordem natural: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita (cf. Syomwene, 2013: 168). Como se desenvolverá mais adiante, a leitura e a escrita dependem em grande medida da escuta e fala, uma vez que o aprendente só

será capaz de ler e escrever aquilo que ele poder perceber e articular na fala – daí a importância da oralidade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A oralidade é também a base para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez ser crucial na compreensão do universo e na organização discursiva, condimento importante para o desenvolvimento cognitivo e socialização. É neste contexto que Chaer & Magalhães (2012: 74) destacam que as diversas situações quotidianas em que os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida. É desta relação entre a oralidade e desenvolvimento cognitivo que Vygotsky propõe a teoria construtivista sobre a aprendizagem (cf. Hedegaard, 1990; Wells, 1992), que destaca a interação entre o professor e o aluno como o motor do processo de ensino-aprendizagem – o aluno aprende na interação com o professor e é através dessa interação oral que o aluno também pode mostrar o que aprendeu e o que pode fazer. É na linha desta teoria que se advoga a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, assumindo-se que ele constrói os seus conhecimentos ao combinar o que já sabe e as novas experiências e saberes que lhe são apresentadas através da interação social com os seus mestres, incluindo o professor. Na literatura, aponta-se o diálogo professor-aluno como essencial no contexto de ensino e aprendizagem e a qualidade do estilo interacional do professor como elemento crítico na previsão do sucesso da criança no desenvolvimento da oralidade e aquisição de conhecimento (cf. Shiel et al, 2012). Assim, uma pergunta que se pode colocar é como é que a aula pode estar centrada no aluno e este pode co-construir os seus conhecimentos se não é capaz de compreender e/ou falar uma língua? A resposta a esta questão também pode explicar, pelo menos em parte, o silêncio e a aparente passividade de muitos alunos moçambicanos nas aulas de/em Português – eles não compreendem e/ou não se podem exprimir oralmente nesta língua.

Assim, o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e sua relação com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o desenvolvimento cognitivo e a socialização da criança legitimam a necessidade de se conferir um papel de relevo ao ensino da oralidade na escola moçambicana, em particular nas classes iniciais. São estes pressupostos que legitimaram o desenvolvimento de programas que centralizavam a oralidade nos currículos escolares de países como a Grã-Bretanha e Irlanda, em particular a partir dos anos 90 (cf. Norman, 1992; Shiel et al., 2012).



## 2.2 Relação entre Oralidade e Leitura e Escrita

Conforme referido na secção anterior, estudos e a prática internacional indicam haver uma correlação entre o desempenho do aluno na oralidade (compreensão e produção oral) e o grau de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas et al., 2007; Duarte, 2011; Shiel et al., 2012). É nesta linha que Duarte (2011: 9) estabelece que “quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura - correlação entre sucesso escolar e capital lexical”. Inversamente, o bom desempenho na leitura e escrita também tem efeitos positivos sobre o desenvolvimento da oralidade, daí a necessidade de uma abordagem integrada da oralidade e da leitura e escrita (cf. Magalhães, 2008; Sim-Sim, 2009; Shiel et al., 2012).

Esta correlação sugere a improdutividade de se correr para ensinar a leitura e escrita antes de a criança desenvolver as bases para a compreensão e produção oral na língua em que se espera que aprenda a ler e escrever. Conforme referido acima, o aluno só pode ler e escrever, de forma efectiva, palavras e frases que pode articular oralmente e cujos significados conhece. É por isso que crianças que já sabem falar uma dada língua aprendem a ler e escrever mais facilmente do que aquelas que ainda não sabem falar essa língua. As dificuldades de leitura e escrita nas classes iniciais no ensino primário em Moçambique, em particular no meio rural, podem derivar desta situação – procura-se ensinar a leitura e a escrita a crianças que ainda têm dificuldades de perceber e articular a língua portuguesa. Esta é uma razão adicional para que a escola primária moçambicana dedique cada vez mais atenção ao desenvolvimento da oralidade, assumido como condição necessária e *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

É também na sequência desta correlação que, já nos anos 1950, a UNESCO estabeleceu que a melhor forma de ensinar uma criança é usar a sua língua materna (L1) ou uma língua que ela melhor domine. Como diria Bamgbose (2000), ensinar a uma criança a ler e escrever numa língua que não conhece é aumentar-lhe mais uma dificuldade pois, para além de procurar aprender o código da leitura e escrita, essa criança terá, ao mesmo tempo, que aprender os próprios sons básicos dessa língua. É esta declaração da UNESCO que galvanizou o desenvolvimento de programas de ensino bilingue no mundo, com referência para países que

passaram por processos de colonização e usava/usam línguas ex-coloniais como veículos de ensino e aprendizagem.

### **3. Desenvolvimento da Oralidade na Sala de Aula**

#### **3.1 Relevância de Desenvolver a Oralidade na Sala de Aula**

O desenvolvimento sistemático da oralidade na sala de aulas é mais relevante em países como Moçambique onde, como se referiu, a maior parte das crianças entra para a escola sem falar Português, a língua de escolarização. Nestes casos, não se trata apenas de desenvolver o leque vocabular das crianças como, e acima de tudo, de ensinar os primeiros sons desta língua, cuja oferta é, em muitos casos, escassa ou mesmo ausente do ambiente social da criança. Em suma, trata-se de ensinar a falar a língua de ensino e aprendizagem, diferente de uma situação em que a língua de ensino coincide com a L1 dos alunos, como acontece, no geral, em Portugal ou no Brasil, para se mencionar casos de países em que o Português é a língua oficial.

Este desconhecimento da língua de escolarização potencia a dificuldade de aprendizagem não só da representação escrita da língua portuguesa (Sim-Sim, 2009) como das matérias curriculares veiculadas através dessa língua. Como se referiu, é através da interacção oral com os colegas e com os professores que o aluno pode negociar significados, co-construir o seu banco de conhecimentos e mostrar o que sabe e pode fazer. Assim, para poder interagir de forma efectiva e aprender, o aluno precisa de ter desenvolvidas as habilidades de compreensão e produção oral, o que substancia a relevância de se ensinar a oralidade na sala de aulas.

#### **3.2 Objectivos do Desenvolvimento da Oralidade**

A constatação da relação entre habilidades de oralidade e de leitura e escrita tem estado a revolucionar a didáctica de ensino de línguas. Com efeito, em propostas de didácticas modernas procura-se destacar o desenvolvimento da oralidade não só como condimento importante para o desenvolvimento cognitivo, mas também como pré-requisito indispensável para o desenvolvimento da leitura e escrita e da aprendizagem de matérias veiculadas em todas as disciplinas escolares. É neste contexto que, na didáctica moderna, o ensino e

aprendizagem da oralidade na sala de aulas tem destacado os seguintes objectivos principais (cf. Magalhães, 2008; Chaer & Magalhães, 2012; Shiel et al., 2012):

- desenvolver as habilidades linguísticas de escutar e falar;
- exercitar o desenvolvimento da organização da mente;
- promover a socialização e libertar a iniciativa criadora dos alunos; e
- criar as bases para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Na sequência destes objectivos, os Serviços de Desenvolvimento Profissional de Professores da Irlanda (2014) destacam cinco componentes para o ensino eficiente da oralidade, nomeadamente: (i) a promoção da memória auditiva, o que implica o desenvolvimento da capacidade de assimilar, processar, reter e lembrar informação apresentada oralmente; (ii) ensino e expansão do vocabulário e do conhecimento conceptual, permitindo dotar o aluno de vocabulário para compreender, falar, ler e escrever com sucesso; (iii) criação de ambiente propício para a aprendizagem linguística, incluindo através do estabelecimento de um ambiente físico e cultural da sala de aulas apropriado para a prática da oralidade e planificação de actividades que motivem e estimulem a aprendizagem dos alunos; (iv) ensino de uma gama variada de textos orais, cobrindo diferentes funções de linguagem usadas em diferentes contextos sociais e académicos; e (v) desenvolvimento de habilidade de compreensão e produção oral, incluindo habilidades e estratégias conversacionais.

Em suma, o ensino da oralidade visa o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas e a integração da criança no meio social e académico.

### **3.3 Abordagens Teóricas e Didácticas de Desenvolvimento da Oralidade**

Uma perspectiva pedagógica forte no ensino de línguas, no geral, e desenvolvimento da oralidade, em particular, é a designada perspectiva “interaccionista” (cf. Shiel et al., 2012), que assenta na teoria construtivista de Vygotsky, conforme apresentada de forma breve na secção 2.1. Nesta perspectiva, destaca-se que o uso pragmático da língua bem com as suas funções sociais constituem as forças que motivam a criança a aprender uma língua e a dominar os aspectos estruturais relacionados com o vocabulário e a gramática (Shiel et al., 2012). Neste âmbito, o diálogo professor-aluno é considerado como fundamental no processo de aprendizagem, pois a partir daí a criança toma contacto com diferentes modelos e modalidades de uso da língua, de acordo com diferentes situações de comunicação.

A perspectiva interaccionista é também consistente com a visão emergentista ou desenvolvimentista sobre a aquisição e aprendizagem linguística. De acordo com esta visão, o desenvolvimento linguístico da criança depende do seu perfil psicológico, cognitivo e social, na sua relação com o “input” recebido dos adultos (cf. Shiel et al., 2012). Dois dos pressupostos chave desta visão são que (i) a quantidade e qualidade de estímulos linguísticos que a criança recebe é crucial para o sucesso na aquisição ou aprendizagem dessa língua e (ii) as crianças seguem estágios similares de desenvolvimento linguístico, ainda que haja também diferenças em termos de momento de início e velocidade de desenvolvimento das componentes linguísticas, como compreensão, produção, combinação de palavras e complexidade frásica. A implicação destes pressupostos para a didáctica de línguas é que, a par da concepção de programas e actividades linguísticas visando crianças de uma dada faixa etária ou classe, é preciso atender a diferenças em termos de ritmos de aprendizagem nesses grupos de crianças. Daí a necessidade de diversificação de estímulos (fala, gestos, imagens, objectos concretizadores, etc.) e actividades de desenvolvimento da oralidade numa dada turma.

Em contextos de ensino de uma L2 ou língua estrangeira (LE), predomina a teoria de exclusão do uso da L1 dos alunos, alegadamente para evitar “interferências na língua alvo”. Contudo, cresce o número de estudiosos que advogam o uso da L1 dos alunos como estratégia de facilitação do ensino e aprendizagem da L2, incluindo do ensino e aprendizagem da componente oral (cf. Turnbull, 2001; Macaro, 2009; Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009). Argumenta-se que o uso da L1 em contextos de ensino e aprendizagem de/em L2 é uma estratégia comunicativa e pedagógica legítima pois, entre outros aspectos, (i) facilita a compreensão, uso e aprendizagem de/na língua alvo, uma vez que reduz o choque resultante da situação de comunicação numa língua desconhecida ou que pouco se domina e (ii) permite aos alunos exprimirem e afirmarem múltiplas identidades – por exemplo, como também membros da comunidade de falantes da sua L1.

A hipótese da interdependência linguística (Cummins, 1979, 2008) é um dos suportes teóricos que se usam para legitimar o uso da L1 dos alunos na aprendizagem de, ou através de, uma L2 ou LE. A hipótese de interdependência linguística postula que o conhecimento linguístico-conceptual assenta e é armazenado numa plataforma cognitiva comum, o que permite a transferência de habilidades cognitivas e linguísticas adquiridas numa dada língua (por exemplo, L1) para uma outra língua (por exemplo, L2 ou LE) (Cummins, 1979, 2008).

Nesta perspectiva, estabelece-se que esta transferência ocorre desde que se criem as condições que estimulem essa operação. As condições invocadas incluem a exposição à língua a aprender e a criação de motivação para o efeito. Em última análise, no contexto de aprendizagem de, ou através de, uma L2, como é típico em Moçambique, a hipótese de interdependência linguística estabelece que as habilidades adquiridas numa L1 (língua local) apoiam e facilitam a aprendizagem de uma L2 (português).

A estratégia de uso da L1 dos alunos como recurso na aprendizagem de/em Português, adoptada no ensino primário em Moçambique (INDE/MINED, 2001, 2003), decorre desta nova abordagem de ensino de línguas. Uma questão premente, no entanto, é saber até que ponto os professores implementam esta estratégia, e com que grau de eficácia o fazem, no processo de ensino e aprendizagem da oralidade. É talvez pelo questionamento da eficácia da estratégia que a PROGRESSO introduziu uma estratégia de separação de línguas nas escolas de ensino bilingue de Cabo Delgado e Niassa, como se desenvolverá mais adiante.

Em contextos de ensino de uma L1 ou de uma L2, a compreensão e produção oral podem ser desenvolvidas na sala de aulas através do recurso a diferentes estratégias e actividades didáctico-pedagógicas. Algumas das actividades mais referidas na literatura incluem: participação em conversas e discussões; declamação de poesia; dramatização; realização de jogos com fantoches; leitura de histórias; contagem e recontagem de histórias; leitura de imagens; participação em entrevistas; canto; audição e interpretação de músicas; e realização de exposições orais (cf. Chaer & Magalhães, 2012; Shiel et al., 2012).

Assume-se que esta variedade de actividades permite o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral de acordo com diferentes contextos – lugar, natureza de falantes, tópico e linguagem, etc., o que é consistente com a abordagem interaccionista no ensino de línguas.

Apesar de muitos avanços na apresentação de subsídios teóricos sobre o desenvolvimento da oralidade por académicos, a experiência mostra que os professores têm dificuldades na sua incorporação na sala de aula, daí a sugestão do desenvolvimento da pedagogia do oral (Magalhães, 2008). Esta sugestão remete para a necessidade de diálogo entre académicos e professores em exercício, de modo a encontrarem, em conjunto, as melhores soluções para a implementação das teorias propostas na prática pedagógica, considerando as especificidades de cada contexto de ensino e aprendizagem. Esta foi a perspectiva adoptada, por exemplo, na Inglaterra, no Projecto Nacional de Oracia (cf. Norman, 1992).

### **3.4 O Papel do Professor**

Estudos indicam que o professor joga um papel fundamental na facilitação do desenvolvimento de habilidades orais por parte das crianças (cf. Chaer & Magalhães, 2012; Syomwene, 2013; Santos & Farago, 2015). Cabe ao professor planificar as suas aulas de forma a garantir que haja actividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. Assume-se que o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas das crianças é melhor conseguido quando elas são envolvidas em várias e variadas situações comunicativas, o que pode ser conseguido através da consideração das diferentes actividades enunciadas na sub-secção anterior.

Analistas como Chaer & Magalhães (2012), Syomwene (2013) e Santos & Farago (2015) alertam que a oralidade não é só deixar a criança falar, sem qualquer tipo de orientação e objectivo. É tarefa do professor planificar as actividades de desenvolvimento da compreensão e produção oral, considerando actos de fala como (i) pedir e dar informações, (ii) dar recados, (iii) dar opiniões e ideias, (iv) elaborar avisos, (v) fazer solicitação variadas, (vi) contar histórias, (vii) narrar acontecimentos vividos, (viii) explicar jogos, etc. A prática mostra que as capacidades comunicativas das crianças desenvolvem-se de forma mais significativas se elas puderem falar de/em situações diferentes e relevantes para as suas vidas.

Para além de planificador, o professor é o principal facilitador da participação dos alunos na interacção oral na sala de aulas. Sugere-se que o professor pode conseguir isto através da apresentação clara das actividades sugeridas e definição dos papéis que cada aluno deverá desempenhar bem como através da iniciação e realimentação das conversas, fazendo pedidos, perguntas e destacando palavras/expressões linguísticas que sejam chave na actividade comunicativa em causa.

## **4. Oralidade no Ensino Primário em Moçambique: Orientação Curricular, Material Didáctico, Prática na Sala de aula e Avaliação**

São poucos os estudos que focalizam a oralidade no ensino primário, enquanto habilidades linguísticas presentes na sala de aulas, mesmo que se reconheça que o sucesso da aprendizagem escrita depende do oral. Com efeito, no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), advoga-se que é nesta fase de ensino que se deve formar um aluno capaz de reflectir e ser criativo, isto é, ser capaz de se questionar sobre a realidade que o rodeia, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade (INDE/MINED, 2003). No

entanto, reconhece-se que isto só será possível se o aluno terminar o ciclo com as habilidades de oralidade esperadas (INDE/MINED, 2003: 21). Por outras palavras, parece haver um reconhecimento explícito, pelo menos em termos de políticas educacionais, de que se o aluno não souber e não puder usar a língua para aprender, essa mesma língua tornar-se-á um obstáculo à aprendizagem nas fases subsequentes, interferindo no seu sucesso escolar.

Alguns resultados de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da oralidade no país (PROGRESSO, 2009a, 2013a,b; Sim-Sim, 2010; INDE/MINED, 2013, entre outros) apresentam algumas evidências sobre como esta habilidade linguística não tem o destaque a que se alude na definição de políticas para a sua aprendizagem. Por exemplo, no quadro das Orientações Metodológicas gerais da língua primeira (L1) e língua segunda (L2) para a Compreensão e Expressão Oral no 1º Ciclo do Ensino Primário (PCEB), na parte referente à Educação Bilingue pode ler-se que ao se ensinar a oralidade é preciso ter em conta que ela é a base:

- da preparação da aquisição da leitura e escrita;
- da sistematização de frases que dão origem às actividades de leitura e de escrita;
- da interpretação e compreensão da leitura;
- da produção de frases e textos.

A citação acima parece confirmar que o ensino da oralidade no que concerne à L1, no caso, as línguas moçambicanas, é feito com o propósito principal de preparar a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita e não para o desenvolvimento de habilidades de oralidade *de per si*.

Uma análise do desenho de estudos de avaliação de desempenho dos alunos do ensino primário que se realizam em Moçambique também indica haver a secundarização da oralidade em favor da leitura e escrita. Na verdade, não parece haver preocupação em avaliar as habilidades orais dos alunos. Um exemplo recente é a Avaliação Nacional da 3ª classe em 2013, cujos descritores incidem apenas na leitura e escrita, a saber: (i) *diferenciar letras de outros sinais gráficos, reconhecer uma letra numa determinada palavra*, (ii) *identificar as direcções da escrita*, (iii) *identificar espaços entre palavras*, (iv) *identificar diferentes tipos de letras*, (v) *identificar o número de sílabas de uma palavra*, (vi) *identificar ditongos orais*, (vii) *ler palavras por combinações fonéticas diversas*, (viii) *ler frases simples, inferir informação*, (ix) *identificar assuntos verbais*, entre outros.

Em 2013, a PROGRESSO realizou um estudo sobre uma modalidade de educação bilingue, com alunos da 3ª classe, que foi denominada de Ensino Partilhado<sup>5</sup> nas províncias de Niassa e Cabo Delgado. Este estudo não avaliou a oralidade na L1 dos alunos na sua L1, mas sim a oralidade em Português, confirmando, mais uma vez, a ideia de que a oralidade na língua materna é um dado adquirido, que a mesma fluirá naturalmente, contrariando o princípio do desenvolvimento linguístico e cognitivo, segundo o qual um indivíduo leva entre 12 a 13 anos a desenvolver a sua L1, podendo, então, considerar-se apto a usá-la plenamente como meio de aprendizagem (Piaget, 1984).

No mesmo estudo, a testagem da oralidade na L2 abarcou a identificação e a nomeação de imagens e objectos, visando avaliar o conhecimento do vocabulário básico do 1º Ciclo, com base em imagens dadas e objectos concretos, bem como a leitura de uma imagem (PROGRESSO, 2013b: 18). Os resultados mostraram que a maior parte dos alunos testados possuía um nível satisfatório de compreensão da língua portuguesa, de acordo com o seu nível de escolaridade, e respondiam correctamente às perguntas colocadas, ainda que tenham sido poucos os que deram respostas completas, ao nível das exigências do programa de língua portuguesa do programa de educação bilingue.

Na leitura de imagem, em resposta à pergunta “O que vês nesta imagem?”, os enunciados produzidos pelos alunos classificam-se em quatro tipos: (i) *listagem de substantivos - ‘pessoas, latas, torneiras’*; (ii) *listagem de verbos - ‘cozinhar, tomar, escovar dentes, lavar as mãos, lavar cara.’*; (iii) *respostas quase completas, mas curtas e sem verbo - ‘Eu, mana, mamã.’, ‘Eu com mamã.’* e (iv) *respostas fechadas - ‘Sim’ ‘Não’*. Poucos alunos conseguiram dizer com exactidão o que viam na imagem.

Esta tendência de negligenciar a oralidade na avaliação de desempenho dos alunos é confirmada através de outro estudo, também realizado pela PROGRESSO, sobre o Perfil de Competências dos Professores Primários no Ensino da Oralidade, Leitura e Escrita em Cabo

---

<sup>5</sup> A Associação PROGRESSO, organização não-governamental moçambicana parceira do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, experimentou em 2011/2013 a aplicação de um modelo de educação bilingue que consiste na partilha de duas turmas, da 1ª ou 2ª classe, por dois professores que permutam no processo de ensino e aprendizagem. Nesse modelo, um dos professores é responsável por leccionar disciplinas do âmbito da língua bantu – L1 (Línguas Moçambicanas e Matemática) e outro pelas disciplinas do âmbito da língua portuguesa (Português, Educação Física, Educação Musical, Educação Visual e Ofícios), em ambas as turmas. A ideia subjacente a este modelo é o princípio de separação das línguas de ensino pela distribuição de disciplinas de L1 e L2 entre os professores, esperando-se que no ensino-aprendizagem de línguas como disciplina e como meio de ensino tanto os professores como os alunos usem efectivamente essas línguas. Vale lembrar que no modelo de educação bilingue, no 1º Ciclo, o Português é ensinado oralmente.



Delgado e Niassa. Neste estudo conclui-se, de um modo geral, “... que a maior parte dos alunos do EP1 praticamente não consegue sustentar uma situação de comunicação em Português.” (PROGRESSO, 2009b: 39). No mesmo refere-se, contudo, que a partir da 4<sup>a</sup> classe, portanto, no final do 2º Ciclo, muitos alunos começam a entender o que se lhes diz em Português e reagem com uma relativa facilidade às instruções, dão respostas simples às questões que se lhes colocam, mas ainda não conseguem sustentar uma conversa.

Num estudo específico na área do currículo para o ensino primário, que visava identificar as contribuições da implementação do Plano Curricular do Ensino Básico nas vertentes de *Oralidade, Leitura e Escrita da Língua Portuguesa no Ensino Primário*, Sim-Sim (2010: 31) aponta que, independentemente do modelo de ensino, monolíngue ou bilingue, o PCEB prevê que o aluno tenha contacto com a língua portuguesa desde a 1<sup>a</sup> classe, na modalidade oral, devendo-se assegurar que os alunos tenham acesso a *inputs* linguísticos ricos e estimulantes, considerando que, como já referimos neste texto, entre os 6 e os 12 anos, os alunos estão ainda em processo de aquisição da linguagem. Esta questão ganha outros contornos em zonas rurais e algumas periurbanas onde a oferta linguística do Português pode considerar-se pobre.

Ainda de acordo com a autora, o factor linguístico não é o único condicionante à aprendizagem eficaz da oralidade dos alunos, havendo outros três que influenciam a qualidade dos estímulos linguísticos que estes podem receber em Português: “o conhecimento da língua portuguesa por parte do professor que interage com as crianças na sala de aula, a organização e gestão do tempo escolar para as aprendizagens linguísticas e os materiais específicos à disposição do professor e dos alunos” (Sim-Sim, 2010: 31).

A problemática que se levanta em relação ao primeiro factor é a da eficiência e eficácia do discurso oral do professor para mobilizar as referências e os conhecimentos pertinentes para a construção de saberes e de práticas sobre a língua, particularmente na modalidade oral. As limitações linguístico-comunicativas dos professores, bem com a fraca conceptualização teórico-metodológica sobre a relevância da oralidade, afectam a qualidade dos estímulos linguísticos proporcionados aos alunos, o que reduz as suas oportunidades de desenvolvimento da oralidade.

Quanto à organização e gestão do tempo escolar, existe a concepção de que os aspectos linguístico-comunicativos dizem respeito apenas às disciplinas de língua. Assim, embora o PCEB advogue o desenvolvimento de um ensino integrado e de orientação temática, a rigidez

disciplinar, mesmo em classes iniciais, faz com que não se aproveite esta oportunidade proporcionada pelo currículo, para o desenvolvimento de habilidades de oralidade que perpassa por diferentes disciplinas curriculares e áreas de conhecimento.

Na Educação Bilingue, o estudo sobre o modelo de ensino partilhado, mostra que os alunos têm mais oportunidade de desenvolver a oralidade em Português, porque tanto eles como o professor têm a consciência de que naquelas aulas devem falar apenas esta língua, pela oportunidade proporcionada pela gestão deste modelo. Ademais, as aulas com algum cariz lúdico como Educação Musical e Educação Física são também desenvolvidas principalmente, na língua portuguesa. Ora, conhece-se a importância da ligação do vocabulário a acções, proporcionado nas aulas de Educação Física, assim como de canções e recitação de poemas, nas aulas de Educação Musical, para a indução da aprendizagem da oralidade dos alunos.

No concernente ao terceiro factor, referente aos materiais para ensino e aprendizagem, Sim-Sim (2010: 35) refere que nos materiais disponíveis para o ensino da oralidade, por exemplo, o *Manual do Professor para a 1ª classe*, do programa monolingue, os conteúdos e actividades para o ensino e aprendizagem da comunicação oral são devidamente tratados (*e.g., jogos, lengalengas, canções, dramatizações, descrições de imagens*). Estas actividades são consideradas muito importantes para a exposição do aluno à língua portuguesa, permitindo a aprendizagem de vocabulário bem como da aquisição da estrutura frásica e de regras de uso da língua.

Contudo, Sim-Sim (2010) alerta-nos que o *Livro Caderno de Língua Portuguesa* (1ª classe) do aluno representa exactamente o que não deve ser feito através de um manual. Por exemplo, actividades de oralidade descritas na forma escrita (*vamos conversar... O que vê na imagem? Expressões de despedida... adeus, até amanhã... Pratica os diálogos com os teus colegas e usa os cumprimentos e as expressões de despedida... (p.1 e 2) Intervenientes da escola... Identifica todas as pessoas que trabalham na tua escola (p.5)*).

Como se pode observar no parágrafo acima, as orientações para os alunos da 1ª classe imitam os livros de ensino de línguas estrangeiras a alunos (adultos) que já sabem ler. Para Sim-Sim (2010), este erro constitui um exemplo do que não deve ser feito com a estimulação da oralidade para crianças da faixa etária visada, que ainda não são capazes de ler.

Em síntese, os resultados e as reflexões dos estudos sobre a oralidade no contexto educacional moçambicano, com enfoque no 1º Ciclo do ensino primário, procuram servir de

suporte para a enunciação de propostas de ensino e aprendizagem de uma oralidade relevante, em L1 e em L2, nas classes iniciais, isto é, uma oralidade que não seja apenas para servir a aprendizagem da leitura e escrita, mas que seja, igualmente, para fortalecer a desenvoltura oral dos alunos, nos níveis de ensino subsequentes, bem como para uso em outros contextos das suas vidas.

## **5. Conclusão**

A discussão apresentada nesta resenha legitima a actual preocupação com o desenvolvimento da oralidade na escola primária em Moçambique, em particular nas classes iniciais. Como se mostrou, quer em Moçambique quer noutros contextos, há uma tendência de se negligenciar o ensino da oralidade, a favor do ensino da leitura e escrita, considerado o garante do sucesso escolar.

Nesta revisão bibliográfica, mostrou-se a correlação existente entre o desenvolvimento da oralidade e o da leitura e escrita, de tal modo que se sugeriu ser contraproducente investir no ensino da leitura e escrita quando o aprendente ainda se debate com problemas de compreensão e produção oral. Para além desta relação, mostrou-se quão o ensino da oralidade é importante para o desenvolvimento cognitivo e socialização do aluno, em particular nas classes iniciais.

Mostrou-se também como as habilidades de compreensão e produção oral podem ser melhor desenvolvidas quando os alunos forem expostos a actividades sistemáticas e variadas, cobrindo-se diferentes situações de comunicação e tendo-se o professor como facilitador da interacção na sala de aulas.

É este panorama geral que justifica o presente estudo, que se espera permita a identificação de boas práticas de ensino e aprendizagem da oralidade que possam ser partilhadas em diferentes partes do país.

## Referências Bibliográficas

Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Hamburg: Lit Verlag Munster.

Chaer, M.R. & Magalhães, E.G.A. (2012). A importância da oralidade: Educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. *Pergaminho*, 3: 71-88.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49: 222-251.

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in Bilingual Education. In Cummins, J. and Hornberger, N.H. (eds) *Encyclopedia of language and education*, 2<sup>nd</sup> edition, Vol. 5: *Bilingual education*, pp. 65-75. New York: Springer.

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Freitas, M.J.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Hedegaard, M. (1990). The zone of proximal development as basis for instruction. In Moll, L.C. (ed.). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge: CUP, pp. 349-37.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED) (2001). *Programa do ensino básico: 1º ciclo*. Maputo: INDE/MINED.

Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED) (2003). *Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.

Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação / Ministério da Educação (2013). *Avaliação nacional da 3ª Classe*. Maputo: Universidade Pedagógica, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, Centro de Tratamento de Análise de Dados.

Macaro, E. (2009). Teacher use of codeswitching in the second language classroom: Exploring ‘optimal’ use. In Turnbull, M. & Dailey-O’Cain, J. (eds). *First language use in second and foreign language learning*, pp. 35-49. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Magalhães, T. G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *SIGNUM: Estudos de Linguagem, Londrina*, 11 (2): 137-153.

Norman, K. (ed.) (1992). *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project*. London: Hodder and Stoughton.

Piaget, J. (1984). *Psicologia e epistemologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Professional Development Service for Teachers (PDST). (2014) *Five components of effective oral language instruction*. Dublin: PDST.

PROGRESSO (2009a). *Estudo de dados de base sobre oralidade, leitura e escrita da língua portuguesa no ensino primário*. Maputo: Associação Progresso.

PROGRESSO (2009b). *Perfil de competências dos professores primários no ensino da oralidade, leitura e escrita em Cabo Delgado e Niassa*. Maputo: Associação Progresso.

PROGRESSO (2012). *A experiência da Associação Progresso no processo de ensino-aprendizagem da oralidade em Português L2*. Maputo: Associação Progresso.

PROGRESSO (2013a). *Estudo - Levantamento de dados sobre a oralidade, leitura e escrita no ensino primário em Cabo Delgado e Niassa*. Maputo: Associação Progresso.

PROGRESSO (2013b). *Educação bilingue: Relatório de avaliação da modalidade do ensino partilhado*. Maputo: Associação Progresso.

Raupp, M., Newman, B., Revés, L. & Lauchande, C. (2015). *Impact evaluation for the USAID/Aprender a Ler Project: Year 2 (Midline 2) IE/RCT Final Report*, February 2015.

Santos, M. G. da Silva & Farago, A. C. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133.

Shiel, G., Cregan, Á., McGough, A. & Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education (3-8 years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2010). *Reforma do currículo do ensino primário - Estudo específico*. Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura. Maputo: Ministério da Educação, República de Moçambique.

Syomwene, A. (2013). The teaching of oral communication skills in the English curriculum in primary schools in Kenya. *European Scientific Journal*, 9 (28): 167-177.

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching but... *The Canadian Modern Language Review* 57, no. 4: 531-540.

Turnbull, M. and Dailey-O'Cain, J. eds. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.

Wells, G. (1992). The centrality of talk in education. In Norman, K. (ed.), *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*, pp. 283-310. London: Hodder and Stoughton.

World Bank (2015). Service Delivery Indicators Education Mozambique. Washington DC, March 2015. [www.worldbank.org/SDI](http://www.worldbank.org/SDI) [Acedido em 3 de Novembro de 2015].