

LT-81

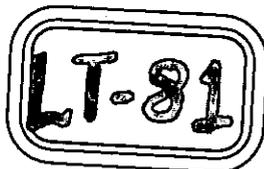
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

TRABALHO DE LICENCIATURA

**LINHAS ORIENTADORAS DE UM NOVO PROGRAMA
DE PORTUGUÊS
PARA O ENSINO BÁSICO TÉCNICO-PROFISSIONAL**



JOAQUINA LISETE NUNES PASCOAL

1998

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

**LINHAS ORIENTADORAS DE UM NOVO PROGRAMA
DE PORTUGUÊS
PARA O ENSINO BÁSICO TÉCNICO-PROFISSIONAL**

*Dissertação apresentada em cumprimento parcial
dos requisitos exigidos para a obtenção do grau
de Licenciatura em Linguística na
UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE*

Joaquina Lisete Nunes Pascoal

Maputo

1998

37 = 134.3 (679)
P281 l 24
F. LETRAS U.E.M.
R. E. 27.083
DATA 21 fevereiro 00
AQUISIÇÃO Biblioteca
COTA. L-T-81

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

Agradecimento

Deixo aqui expressa a minha profunda e eterna gratidão a todos quanto comigo colaboraram, directa ou indirectamente, para a concretização deste trabalho, especialmente:

Ao Professor Doutor **Américo Correia de Oliveira**, meu professor de Didáctica de Línguas e supervisor deste trabalho, pela devida dedicação que me dispensou ao longo do curso, por todo o apoio bibliográfico prestado e pelas leituras críticas, atentas e pacientes que fez nas várias fases deste trabalho;

A todos os meus professores do curso de Linguística, quero expressar o meu reconhecimento por tudo quanto me ensinaram, tornando deste modo possível a realização deste trabalho;

À Direcção Nacional do Ensino Técnico-Profissional, em especial ao sr. **Lucas Balate**, dra. **Quitéria** e Dr. **Tornikey**, pela bibliografia fornecida relacionada com o Ensino Técnico-Profissional;

Aos meus pais, por tudo quanto tiveram que suportar, desde as minhas ausências, ao meu silêncio e às várias tomadas de decisão na vida familiar;

Ao Aeroclube de Moçambique pelas facilidades concedidas na utilização das suas instalações e equipamento, em particular à sra. **Angélica Figueiredo** e ao **Edmundo** pelo apoio e assistência na área da informática;

Aos meus colegas de trabalho, **Carmo**, **Fernanda**, **Adelina**, **Helena** e **Alexandra** pela colaboração prestada;

Aos meus colegas de curso, pela amizade e camaradagem;

A minha colega e amiga, **Luísa Dimande**, pelo apoio moral dispensado e pela múltipla ajuda prestada ao longo do curso e na preparação deste trabalho;

Ao meu marido, pela força das suas palavras de encorajamento desde os primeiros anos do curso, pelo carinho, compreensão, afecto e apoio prestado, especialmente nos momentos mais críticos do trabalho em que ficava pouco afável e expansiva;

Aos meus irmãos **Mimi, Geninho e Araújo**, pelo grande auxílio prestado, em todos os sentidos, e pela vontade de ajudar que sempre demonstraram;

Ao **Edy** que com a sua voz doce e meiga me fez sorrir tantas vezes, quando o momento era de desespero;

A todos os familiares e amigos, sem excepção, vai o meu muito e profundo OBRIGADO.

Resumo

O objectivo central desta pesquisa é o de fazer uma análise do programa de português para o ensino básico técnico-profissional, em vigor, e propor novas linhas orientadoras para a elaboração de programas de português para o referido ensino em Moçambique.

Tomamos, como base para o nosso estudo, o referido programa de que seleccionamos os objectivos gerais e específicos, os conteúdos programáticos e as actividades ou orientações metodológicas.

O texto da dissertação é constituído por cinco (05) capítulos, nomeadamente:

Capítulo I- Introdução: apresenta-se a motivação, os objectivos e a importância do estudo; faz-se também uma abordagem geral do ensino básico técnico-profissional em Moçambique;

Capítulo II- Revisão Bibliográfica: descrevem-se os conceitos de programa escolar e fornece-se uma resenha bibliográfica sobre as bases teóricas, procedimentos e princípios que devem ser tomados em linha de conta na preparação e elaboração de programas;

Capítulo III- Metodologia de Investigação: diz respeito ao método utilizado para a recolha, selecção e análise dos dados e a hipótese de investigação;

Capítulo IV- Análise de Dados: procede-se à descrição e análise dos dados recolhidos. Procuramos demonstrar, por um lado, o quanto este programa prima pela «ausência da comunicação» e, por outro, a

inadequação e incoerência na definição de objectivos, conteúdo e actividades programadas que subjagam ao mesmo;

Capítulo V- Conclusão: propomos, em linhas gerais, algumas sugestões do que poderá vir a constituir, no futuro, o programa de português para o ensino básico técnico-profissional, e a conclusão geral do estudo.

INDICE

Agradecimento	(i)
Resumo	(iii)

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1 - Motivação para a escolha do tema	1
2 - Objectivos e importância do tema	2
3 - Ensino básico técnico - profissional, uma formação para a vida activa	3
3.1 - O ensino básico técnico - profissional no sistema Nacional de Educação	3
3.2 - Alguns dados estatísticos sobre o ensino básico técnico - profissional	5
3.3 - Perfil das escolas técnico - profissionais	10
3.4 - Os problemas do ensino básico técnico - profissional	12
4 - Português, língua de ensino em Moçambique	13

CAPÍTULO II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1 - Conceito de programa escolar	18
2 - Programa: o enfoque na sua preparação e elaboração	23
3 - Componentes fundamentais de um programa: como defini-los?	27
3.1 - Objectivos de ensino	28
3.2 - Os conteúdos de ensino ou programáticos	32

4 - Domínios básicos de um programa de ensino- -aprendizagem de língua	35
5 - Princípios caracterizadores de um programa escolar	38
5.1 - Princípio da articulação	39
5.2 - Princípio da estruturação	41
5.3 - Princípios orientadores e notas introdutórias dos programas	41
5.4 - Princípio da flexibilidade na execução de programas	42
5.5 - Princípio da oralidade	44
5.6 - Princípio da criatividade	44
5.7 - Princípio da pessoalidade e autonomia dos alunos face aos professores	45

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1 - Corpus	49
2 - Selecção de dados	50
3 - Hipótese de investigação	50

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS

1 - Breve apresentação do programa de português do ensino básico técnico - profissional	51
2 - Linhas orientadoras subjacentes ao actual programa de português do ensino básico técnico - profissional	55
3 - Operacionalização de objectivos definidos no programa e sua relação com a disciplina de português	64

4 - Relação recíproca existente entre objectivos, conteúdos e actividades no actual programa de português para o ensino básico técnico - profissional	69
4.1 - Conteúdos propostos	69
4.2 - Actividades propostas	74

CAPÍTULO V - PROPOSTAS E CONCLUSÃO

1 - Propostas de linhas orientadoras para um novo programa de português para o ensino básico técnico - profissional	77
2 - Conclusão	83

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1- Motivação para a escolha do tema

O tema da nossa investigação é o estudo do programa da disciplina de português que vigora nas escolas básicas técnico-profissionais em Moçambique.

O interesse pelo referido tema surge pelo facto de que, tanto na nossa vida profissional, isto é, como professora de português a leccionar já há vários anos nas escolas de ensino técnico-profissional da cidade de Maputo, como fora da nossa vida profissional, como cidadã comum, termos observado o seguinte:

(a)- que a maioria dos estudantes finalistas demonstram não ter suficientemente desenvolvidas as competências de recepção e produção, quer na modalidade do oral, quer na do escrito, quando se expressam em português;

(b)- que existe uma forte tendência para criticar professores e alunos, responsabilizando-os pelo insucesso escolar;

(c)- que os objectivos, os conteúdos programáticos e as actividades parecem não estar definidos em função do português básico que permita aos alunos compreenderem cabalmente a língua portuguesa e a sua importância na vida profissional.

(d)- que o programa de português, em vigor, funciona desde o ano de 1984 sem que até ao presente momento tenha sido alterado, apesar de todos os problemas supra-referidos.

2 - Objectivos e importância do estudo

O presente trabalho tem em vista descrever e analisar algumas questões que se prendem com o actual programa de português do ensino básico técnico profissional.

É nosso objectivo principal apresentar linhas orientadoras que conduzam à preparação e elaboração de um programa de português, que sirva as exigências de formação de um técnico-básico apto a exercer uma profissão.

Ao longo do nosso trabalho, faremos alusão ao ensino básico técnico profissional em Moçambique, discutiremos acerca do conceito do programa, das componentes que o deverão integrar, bem como dos blocos ou módulos linguísticos que, em princípio, devem fazer parte de programa de língua. Finalmente, apresentaremos uma proposta contendo as linhas orientadoras do programa de português para o nível básico do ensino técnico-profissional.

O nosso estudo revela-se importante e pertinente na medida em que:

(a)- Contribui para a definição de um programa de língua portuguesa que se ajuste a Moçambique.

(b)- Permite actualizar e contextualizar o programa de português para o ensino básico técnico-profissional, ao mesmo tempo que cria uma maior abertura para o nosso envolvimento num processo comum de aperfeiçoar o ensino do português em Moçambique.

(c)- Procura criar um novo perfil, digno e verdadeiro, dum técnico-profissional básico, capaz de se expressar correctamente em português em qualquer situação de comunicação.

(d)- Projecta um processo educacional onde estão contemplados interesses e necessidades de uma sociedade empenhada em mudanças.

3 - Ensino Básico Técnico Profissional, uma formação para a vida activa

3.1 - O ensino básico técnico profissional no Sistema Nacional de Educação

O Sistema Nacional de Educação (SNE) contém um conjunto de elementos, interligados entre si, que perspectivam o ensino em Moçambique.

O referido Sistema foi elaborado com o objectivo de responder às necessidades do país, assegurando uma formação escolar básica a todos os moçambicanos.

No itinerário do SNE, destaca-se a existência de vários sub-sistemas de ensino, desde o pré-escolar (jardim infantil) ao superior. Um dos vários sub-sistemas corresponde ao Ensino Técnico Profissional, que se localiza no 3.º nível, de acordo com o Organigrama¹ elaborado pelo Ministério da Educação (MINED).

O ingresso neste nível de formação faz-se após a conclusão do ensino primário do 2.º grau (EP 2) ou subsistema de educação geral, isto é, com a 7.ª classe concluída e com a idade mínima de 15 anos.

Este subsistema é diferente dos outros todos, porque coloca uma ênfase especial na formação profissional. De acordo com o

¹ Veja anexo 1.

SNE (1985:76), são objectivos específicos do ensino básico técnico profissional os seguintes:

- *formar trabalhadores qualificados para os sectores económicos que participem como produtores directos nas diferentes fases dos processos produtivos e dos serviços e tenham conhecimentos científicos e técnico-profissionais que permitam a compreensão e o exercício das actividades correspondentes aos perfis ocupacionais dos postos de trabalho abrangidos pelo perfil profissional;*
- *desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita que permita comunicar, compreender com clareza as orientações e tarefas que lhe são distribuídas, descrever e elaborar relatórios de situações e ocorrências no processo de trabalho e garantir condições para a elevação constante da sua formação integral;*
- *desenvolver as capacidades de observação, análise, síntese, abstracção, espírito de rigor e objectividade;*
- *criar o espírito de investigação, capacidade de inovação e compreensão da importância do avanço da ciência em relação ao desenvolvimento técnico, económico, social e cultural na transformação do Homem e da natureza;*
- *desenvolver atitudes comportamentais necessárias para o exercício da profissão, como habilidade, destreza manual e hábitos no exercício prático da especialidade e espírito crítico perante o trabalho. (S.N.E., 1985: 76).*

Duma maneira geral, a integração ou implementação do subsistema de ensino técnico-profissional no S.N.E. deverá contemplar «a criação de alternativas para jovens que [...] estejam inclinados para o ingresso a breve prazo, na vida activa» (Ribeiro, 1990:11). Assim, após

três (03) anos de estudo (1.º, 2.º, e 3.º anos), envolvendo disciplinas de formação geral básica (História, Inglês, Geografia, Matemática...) e de especialidade (Bioquímica, Electrotecnia, Cálculo Financeiro, Contabilidade Industrial, Técnicas de Expressão, Suinicultura, Zootecnia...), este subsistema de ensino confere habilitações académicas equivalentes à 10.ª classe e formação técnico-profissional numa especialidade de um ramo técnico, preparando jovens para uma transição da vida escolar para uma vida profissional, para o exercício da profissão como técnicos qualificados, tentando sempre que possível proporcionar uma qualificação profissional sólida, elevando a qualidade dos profissionais moçambicanos.

Mas, mais do que lançar jovens para a vida profissional, o subsistema de ensino básico técnico-profissional está preocupado com a eficácia do seu subsistema de ensino, assegurando uma formação integral e técnico-profissional aos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício duma profissão numa dada especialidade. Tem como objectivo fundamental garantir a produção de mão-de-obra apta e capaz de preencher todos e quaisquer requisitos necessários e exigidos a nível profissional, tanto para o sector público, bem como para o privado, como forma de servir toda a sociedade.

3.2 - Alguns dados estatísticos sobre o Ensino Básico Técnico Profissional em Moçambique

O actual sistema de formação do Ensino Técnico-Profissional, em Moçambique, é composto basicamente por três ramos: Comercial,

Industrial e Agrário; e comporta essencialmente cursos cuja duração é de três (03) anos para o ensino básico, seguindo-se mais três (03) a quatro (04) anos de ensino médio, « *os quais constituem parte do ensino geral e mais parecem preparar os estudantes para a continuação de estudos em vez de dar formação para o emprego. Muito poucos candidatos do Ensino Básico encontram emprego nos cursos em que foram formados*».

(Esboço do encontro realizado entre o MINED/MINTRAB, 1998:5). A razão disto parece estar no facto de o número e conteúdo dos cursos não estarem devidamente racionalizados, de tal forma que dá-se mais ênfase às componentes de formação geral básica onde as disciplinas gerais e de ciências básicas ocupam praticamente metade do tempo de formação do que às disciplinas técnicas e práticas.

Este ensino está sob tutela do Ministério de Educação e é financiado pelo Orçamento Geral do Estado, embora receba também contribuições de alguns doadores. Assim, todos aqueles que frequentam este ensino estão isentos de quaisquer custos, uma vez que «*nenhum dos beneficiários da formação... tem contribuído nos custos de formação*» (esboço do encontro realizado entre o MINED/MINTRAB, 1998:1). Não se pagam quaisquer propinas por toda a formação ou qualquer actividade de formação relevante, como estágios, por exemplo.

Dados estatísticos fornecidos pelo Ministério da Educação, mais particularmente pela Direcção de Planificação do Ensino Técnico-Profissional (1996/1997), mostram que este é um ensino que cobre praticamente o País inteiro¹.

Em cada uma das dez (10) províncias de Moçambique, funciona pelo

¹ Veja-se quadro A, pág. seguinte.

menos uma instituição de ensino básico técnico-profissional, totalizando, até ao momento, vinte e três (23) escolas assim distribuídas:

Quadro A

Escola Província	Industrial e Comercial	Agrária	Comercial	Industrial	Total
<i>Niassa</i>	1	1	0	0	2
<i>C.Delgado</i>	1	1	0	1	3
<i>Nampula</i>	1	1	0	1	3
<i>Tete</i>	1	1	0	1	3
<i>Zambézia</i>	1	1	0	0	2
<i>Sofala</i>	1	0	0	0	1
<i>Manica</i>	1	0	0	0	1
<i>Inhambane</i>	1	1	0	0	2
<i>Gaza</i>	1	1	0	0	2
<i>Maputo</i>	0	1	0	1	2
<i>C.Maputo</i>	0	0	1	1	2
Total	9	8	1	5	23

[MINED, 1998: 4]

A partir da leitura do quadro, verifica-se que os ramos Comercial e Industrial são os que predominam em relação ao Agrário. Por outro lado, nota-se também que, na maioria do país, funciona apenas uma única escola, que é simultaneamente «Industrial e Comercial», o que é de louvar, por permitir uma maior rentabilidade.

No que diz respeito ao quadro docente, poder-se-á afirmar que os professores que hoje leccionam no ensino básico técnico-profissional têm formação variada, isto é, uns possuem formação pedagógica aliada à formação superior¹, enquanto outros têm apenas formação superior (16,6%), e outros ainda somente formação pedagógica (83,4%), isto é, têm apenas o curso de formação de professores (9.^a + 2 anos de CFP)².

¹ Não existem ainda dados ilustrativos.

² Veja-se quadro B, pág. seguinte.

Dado o desenvolvimento tecnológico e científico que o mundo atravessa, torna-se necessário elevar as qualificações dos professores que não adquiriram ainda formação superior, quer através de reciclagens periódicas, quer dotando-os de formação adequada nas áreas específicas em que irão leccionar, de tal modo que ambas as formações possam trazer resultados positivos para o ensino em Moçambique, uma vez que só a formação pedagógica não é suficiente. Porém, tudo isto passa pela implementação de condições, como, por exemplo, estágios, criação e desenvolvimento de instituições superiores de formação de professores (Universidades, Institutos).

Embora os dados, que o quadro abaixo elucida sejam provisórios, eles mostram de forma transparente o desequilíbrio, em termos de formação, que os docentes apresentam no ensino básico técnico-profissional. Maputo cidade é a província que apresenta maior número de professores com formação superior. É na cidade capital que existem maiores facilidades de emprego e melhores condições de vida, de tal forma que mesmo aqueles que são provenientes das províncias recusam-se a regressar às zonas de origem no final dos seus cursos.

Quadro B
Docentes: tipo de formação por Província

Província	Formação Pedagógica	Formação Superior	Total
<i>C. Maputo</i>	21	60	81
<i>Maputo</i>	63	03	66
<i>Gaza</i>	29	00	29
<i>I'bane</i>	18	06	24
<i>Sofala</i>	90	05	95
<i>Manica</i>	21	01	22
<i>Tete</i>	61	00	61
<i>Zambézia</i>	22	00	22
<i>Nampula</i>	71	03	74
<i>C. Delgado</i>	30	08	38
<i>Niassa</i>	26	04	30
Total	452	90	542

[MINED, 1997: 47]



Ao nível do país, o ensino básico técnico-profissional funciona apenas com 542 professores que «*laboram*» debaixo de uma forte desmotivação, provocada quer por questões salariais, - os salários são demasiado baixos, - quer pelas próprias condições de trabalho que são bastante difíceis: a maioria das escolas e professores «*não tem à sua disposição os equipamentos e materiais de formação necessários. As infraestruturas físicas da escola estão, muitas vezes, em más condições e o rácio aluno/professor é elevado*». (Esboço do encontro realizado entre o MINED/MINTRAB, 1998:8).

No seio do pessoal discente, parece existir a consciência de que é insuficiente e inadequada a formação que recebem em certos cursos técnicos, no domínio da capacitação para o futuro emprego. Apesar disso e da sua fraca ou inexistente expansão, o ensino técnico continua a ser bastante concorrido: em 1996 matricularam-se 17.481 alunos; em 1997 inscreveram-se 18.024 alunos nos turnos diurno e nocturno, em todo o país. (Os quadros C e D fornecem uma descrição mais detalhada dos dados).

Quadro C
1996

Diurno		chegaram	
Ramo	Matriculados	ao fim	Aprovados
<i>Agrário</i>	862	968	563
<i>Comercial</i>	4213	3995	1699
<i>Industrial</i>	7087	6510	3158
<i>Sub-Total</i>	12162	11473	5420
Nocturno			
Ramo			
<i>Agrário</i>	*	*	*
<i>Comercial</i>	3009	2426	1230
<i>Industrial</i>	2310	1938	843
<i>Sub-Total</i>	5319	4364	2073
<i>Total Geral</i>	17481	15838	7493

[MINED, 1997: 21,27,44]

* Não Funciona no turno nocturno

Quadro D
1997

<i>Diurno Ramo</i>	<i>Matriculados</i>	<i>Finalistas</i>	<i>Aprovados</i>
<i>Agrário</i>	1404 ¹	1573	1061
<i>Comercial</i>	4352	4160	1834
<i>Industrial</i>	7396	6918	3446
<i>Sub-Total</i>	13152	21651	6341
<i>Nocturno Ramo</i>			
<i>Agrário</i>	*	*	*
<i>Comercial</i>	2615	1749	892
<i>Industrial</i>	2257	2439	1074
<i>Sub-Total</i>	4872	4188	1966
<i>Total Geral</i>	18024	16839	8307

[MINED, 1998: 20, 26, 43]

* Não funciona no turno nocturno

3.3 - Perfil Ideal das Escolas Técnico-Profissionais

Segundo Ribeiro (1990:12), as escolas técnico-profissionais devem apresentar três características básicas:

1.^a - devem ser escolas «*independentes do sistema formal de ensino mas articuladas com ele*»;

Uma vez concluído o ensino primário do 1.º e 2.º graus, os alunos dispõem de duas possibilidades para a continuação de estudos. Podem avançar para o ensino secundário geral, prosseguindo com os estudos gerais ou podem seguir para o ensino básico técnico-profissional, preparando-se e formando-se directamente para enfrentar o mercado de trabalho.

Saliente-se que o nível básico das escolas técnico-profissionais corresponde ao nível de ensino secundário geral, porém existe uma

¹ Verifica-se esta discrepância em virtude de alguns alunos só efectuarem as suas matrículas, após terminar o período das estatísticas, sendo apenas incluídos nos registos finais.

diferença de formação: é que, enquanto aquelas caracterizam-se por preparar técnica e profissionalmente os seus alunos, estas apenas conseguem dar uma sequência normal de estudos gerais e académicos, isto é, seguem a via formal.

2.^a - devem ser escolas que visem e reforcem a *«preparação técnico-prática em domínios de actividade profissional»*.

Embora se trate de escolas essencialmente viradas para uma formação onde a técnica se alia à prática, preparando sujeitos para uma profissão específica, elas não deixam de parte a formação geral e sócio-cultural de base dos seus alunos. Em suma, a formação é feita a nível técnico e geral básica.

3.^a - devem ser escolas de *«raiz eminentemente regional ou local»*.

As entidades nacionais, privadas ou públicas, podem e devem prestar todo o apoio às escolas técnico-profissionais, desde que se estabeleçam acordos para tal. Este tipo de escolas deve estar também preparado para as flutuações que se verificam, actualmente, no mercado de trabalho, tanto a nível regional, como a nível nacional e local. Ainda, segundo Ribeiro (1990:12), *«as escolas profissionais, ligando-se à região e à localidade, constituem uma resposta a necessidades de formação profissional sentidas local ou regionalmente e aproximam-se das empresas-local ou sede privilegiada de formação»*. Assim, é desejável que se introduza, o mais rápido possível, um projecto de criação de uma rede escolar de ensino técnico-profissional não apenas nas zonas urbanas, mas também nas rurais de Moçambique, de modo que se faça a formação de técnicos e profissionais específicos, necessários ao desenvolvimento duma dada região.

As escolas de ensino técnico-profissional representam simultaneamente um investimento necessário e uma aposta forte no futuro da Indústria, Agricultura, Pecuária e Comércio, constituindo deste modo um dos pilares do desenvolvimento económico de Moçambique, razão pela qual o Ministério da Educação, em coordenação com Direcção Nacional do Ensino Técnico (DNET) e com o Ministério do Trabalho, deve prestar apoio pedagógico, técnico e financeiro, particularmente no que concerne à elaboração de planos e programas de formação, que deverão reflectir as necessidades reais do sector produtivo.

3.4 - Os problemas do ensino básico técnico-profissional em Moçambique

Moçambique enfrenta uma grave crise económica que se reflecte em todos os sectores, incluindo o da educação.

O ensino técnico-profissional, embora receba financiamento proveniente do Orçamento Geral do Estado e de alguns doadores, enfrenta vários problemas, quer em relação à obtenção de fundos capazes de manter a eficácia de uma formação, quer em relação ao *«recrutamento, desenvolvimento e retenção de pessoal qualificado»*. (Esboço do encontro realizado entre o MINED/MINTRAB, 1998:1). Consequentemente, verifica-se por um lado que a totalidade das escolas técnicas têm as suas infraestruturas físicas completamente degradadas, muitas vezes mal

utilizadas, o que contribui fortemente para que as taxas de aprovação e graduação diminuam significativamente; e, por outro lado, que a grande percentagem de finalistas não saem suficientemente preparados para enfrentar a vida profissional, quer em termos teóricos, quer práticos. Admite-se, por isso também, o facto de os sujeitos em causa possuírem, ainda, deficiências técnico-científicas nas áreas cursadas, ainda que os diplomas, teoricamente, garantam certas competências que a realidade e a prática não reconhecem.

Analistas do ensino técnico-profissional são peremptórios em afirmar que *«o principal problema a considerar é que o actual sistema de formação não satisfaz as necessidades do mercado do trabalho. Os graduados não correspondem, nem em termos de qualidade nem em quantidade, às exigências do mercado do trabalho»*. (Esboço sobre o encontro realizado entre o MINED/MINTRAB, 1998:4).

Vive-se actualmente no ensino técnico-profissional uma situação paradoxal: *«Por um lado temos as instituições de formação a produzirem candidatos com conhecimentos e habilidades pouco relevantes para o mercado do trabalho a um preço relativamente elevado e, por outro, constata-se a carência de certas habilidades básicas extremamente necessárias e procuradas pelo mercado de trabalho»*. (Esboço sobre o encontro realizado entre o MINED/MINTRAB, 1998:4).

4 - Português, língua de ensino em Moçambique

Ainda que, em Moçambique, a maioria da sua população tenha como língua materna uma língua bantu, o português, por vários motivos, quer

de ordem política, quer de ordem pragmática, tem um estatuto privilegiado, é a língua oficial.

As razões políticas prendem-se com o facto de o país viver numa situação de multilinguismo e existir a necessidade de se escolher uma língua que não crie conflitos nem divisões no seio da população, daí que Gomes *et alii* (1991a:2) refiram «*o papel da língua portuguesa como elo de unidade nacional, na medida em que permite a comunicação entre todos os falantes de um país, sobretudo quando existem várias línguas maternas e não existe uma língua usada generalizadamente*».

As razões de ordem pragmática baseiam-se no facto de o português ser uma língua que está minimamente divulgada em todo o território nacional, «*funciona como língua de intercomunicação entre falantes de diferentes línguas maternas*» (Gomes *et alii*, 1991a:33) e por ser, também, uma língua falada e reconhecida internacionalmente, é a língua «*de contacto com o exterior e, em muitos casos, a língua de convivência*» (Gomes *et alii*, 1991a:1), facilitando deste modo a comunicação com o exterior.

A área da educação teve, também, de certa forma, um papel preponderante na escolha do português para língua oficial. É que quase todo o material didáctico disponível e a maioria dos quadros da educação, incluindo os professores, estão apenas preparados para o ensino em língua portuguesa, e não em qualquer língua bantu.

O português, tal como fora no período colonial, é, segundo (Gomes *et alii*, 1991a:33), «*a língua veicular do ensino e da aprendizagem, é a língua usada na administração, é a língua das relações oficiais desse país*». Portanto, é a língua usada nos sectores públicos, nos meios de

comunicação social, «mass media», na educação/ensino, é a língua do governo.

Embora se esteja consciente de que se trata de uma língua segunda, é através da língua portuguesa que da base, isto é, do ensino primário (1º ciclo), ao cume, ensino superior, são transmitidos todos os conteúdos científicos das várias e inúmeras disciplinas que fazem parte dos currículos escolares em Moçambique, sendo o português «*em termos gerais a língua de escolarização*». (Gomes *et alii*, 1991a:1).

Analisando o estatuto que a língua portuguesa tem ao lado das outras línguas leccionadas nos nossos estabelecimentos de ensino, como é o caso do inglês e, mais recentemente, do francês, rapidamente se constata que o português, se destaca do inglês e francês, na medida em que, mesmo a nível do processo de ensino-aprendizagem, é uma língua veicular, isto é, é o único meio usado para a transmissão dos conteúdos pré-programados das várias disciplinas, «*funciona como instrumento que possibilita a aquisição de conhecimentos em áreas diversificadas, nomeadamente nos campos literário, científico e tecnológico*» (Gomes *et alii*, 1991a:3). Todas as aulas são leccionadas exclusivamente em língua portuguesa, de tal modo que ela é, «*ao mesmo tempo, objecto de aprendizagem e veículo de todas as outras aprendizagens*» (Gomes *et alii*, 1991c:54), contrariamente ao que se verifica em relação às outras duas línguas, que são apenas faladas dentro de um período programado e estipulado pelo horário escolar, portanto são apenas disciplinas curriculares.

Actualmente, parece defender-se a ideia de se introduzir, pelo menos

a nível do EP1, o ensino em línguas bantu. Embora a ideia possa ser positiva e produtiva, ela provavelmente poderá criar algum descontentamento, na medida em que existem opiniões divergentes no seio de pais e encarregados de educação quanto a esta questão¹.

Ao reflectir-se sobre a introdução desta tendência de ensino em língua bantu, deve, imperativamente, ter-se em conta uma série de situações determinantes para o sucesso ou insucesso desta perspectiva de ensino de entre as quais duas situações sociolinguísticas: as zonas urbana e rural.

Após 1975 - *Independência Nacional* - e durante um longo período, o português foi considerado como a única língua de prestígio, em Moçambique. Isto provocou uma subida enorme do número de falantes e utentes da língua portuguesa, ao mesmo tempo que nas cidades começa a haver uma grande concentração de indivíduos provenientes das zonas rurais, cuja preocupação é de utilizar no seu quotidiano apenas o português como língua de intercomunicação. Consequentemente, são extremamente notórias as diferenças entre os vários grupos sociais, os graus de escolarização e os estatutos socioeconómicos e profissionais dos indivíduos que na cidade habitam. No entanto, observa-se, de há algum tempo para cá, o surgimento nas zonas urbanas de Moçambique de uma nova burguesia emergente, de grande influência nos vários sectores da sociedade, que utiliza em quase todas as suas relações sociais, profissionais, etc., normalmente as línguas actualmente consideradas de prestígio: o português e/ou o inglês. Os filhos desta nova elite nacional, os dirigentes, os políticos, os quadros do aparelho do estado e os comerciantes, entre outros, geralmente têm acesso às melhores escolas onde o português e/ou o inglês são as línguas de ensino, e de prestígio.

¹ Dados empícos, baseados em conversas do quotidiano com pais e encarregados de educação.

Estes e outros aspectos que aqui não foram referidos fazem com que muitos pais e encarregados de educação, particularmente os que vivem em zonas urbanas, prefiram que os seus educandos comuniquem perfeitamente numa das duas línguas e até, se possível, melhor em inglês, o que nos leva a crer que, na cidade, as línguas bantu não têm espaço e muito menos materiais e professores à altura.

Em contrapartida, a ideia de se introduzir a leccionação em língua bantu, nas zonas rurais, parece ser melhor acolhida, uma vez que o contacto com o português é escasso e, até em certos casos, nulo; «a situação caracteriza-se por um novo monolinguísmo dominante (língua bantu local), ou seja, a necessidade de utilização da língua portuguesa quase não se faz sentir. O isolamento, o distanciamento da cidade, dos órgãos governamentais, dos meios de informação e, sobretudo, pelo facto de se tratarem de comunidades linguisticamente homogêneas, reduz a utilização do português a situações muito limitadas, pontuais e previsíveis (os limites da escola, a administração, etc.)» (Silva, 1991: 101).

Por causa desta escassez de contacto com o português¹, poderão surgir certas desmotivações por parte dos pais em aceitar um ensino em português, favorecendo o ensino em língua bantu, já que, em relação ao português, está-se perante uma língua nova que, até certo ponto, poderá não surtir o efeito desejado, o do sucesso escolar. Neste sentido, que opção tomar na escola em relação à língua para leccionar: implementa-se um ensino em língua bantu, mantém-se o que está em vigor, ou introduzem-se os sistemas em simultâneo, com a possibilidade de os pais optarem por um deles?

¹ O primeiro contacto com a língua portuguesa acontece apenas na escola.

CAPÍTULO II

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1 - Conceito de Programa Escolar

Programa é um termo comum e bastante usado no nosso dia a dia, muitas vezes com vários e diferentes significados. Cada uso ou opção de utilização do termo pressupõe uma postura ideológica e acarreta consequências importantes a nível social e moral.

Vulgarmente, PROGRAMA significa indicação geral, através da qual se dá a conhecer os pormenores de uma festa, espectáculo, sistema político e até matérias a leccionar num curso.

No caso particular do nosso estudo, é importante especificar e clarificar o significado de PROGRAMA, tendo em conta que se trata de um programa de ensino-aprendizagem escolar. Naturalmente que existem vários e diferentes modos de definir e explicar o conceito de programas de ensino-aprendizagem escolares.

D'Hainaut (1980), os Autores de Programas de Língua Portuguesa¹ (1991) e Fonseca (1993) referem-se apenas a duas formas de designar programa de ensino-aprendizagem escolar: o primeiro autor (op. cit., 1980:20) chama-o de «*Programa Pedagógico Operacional*», sem contudo deixar de se referir ao conceito de «*Programa de Ensino*», enquanto que o último (op. cit., 1993:173) designa-o «*Programa Escolar*». Lima (1962:25) e os Autores de Programas de Língua Portuguesa (1991) preferem apenas a designação de «*Programa*».

¹ Autores Portugueses

Segundo D'Hainaut (1980:19), programa de ensino «*é em princípio, uma lista de matérias a ensinar acompanhadas de instruções metodológicas que eventualmente a justificam e dão indicações sobre o método ou sobre a abordagem que os seus autores julgarem a melhor, ou a mais pertinente, para ensinar essas matérias*».

Lima (1962:25), por exemplo, afirma que «*o programa não é mais, simplesmente, rol de assuntos que devem ser expostos a uma classe, mas uma hierarquização de objectivos a atingir através da execução de um plano de actividades*».

Estas duas caracterizações parecem apresentar alguma contradição, uma vez que D'Hainaut (1980) defende que num programa deve existir um conjunto, uma lista de matérias a leccionar, e Lima (1962), em contra partida, anula essa possibilidade. Porém, ambos têm algo em comum - é que são bastante tradicionalistas nas suas análises.

Para os Autores de Programas de Língua Portuguesa (1991:10), os programas de ensino definem-se como «*instrumentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem [...] têm por eixo um determinado núcleo de objectivos que visam à progressão do aluno, adequando-se ao estágio de desenvolvimento intelectual e afectivo em que ele se encontra na etapa de escolaridade considerada*». Os referidos autores defendem também que os programas «*são documentos prescritivos que intencionalmente se fixam num nível de grande generalidade*», e, acrescentam ainda, que a escolha dos conteúdos e metodologias depende dos objectivos previamente estipulados. Isto significa que se, por exemplo, o objectivo for o desenvolvimento da capacidade de expressão oral, então os conteúdos e metodologias a adoptar devem ser bastante específicos e adequados ao objectivo já traçado.

Entretanto, é D'Hainaut (1980:19) quem argumenta não ser conveniente a utilização da designação de «Programa de Ensino» para se referir a um plano pedagógico por se tratar de uma concepção *«generalizada, invalidada, ultrapassada, insatisfatória dum ponto de vista racional [...]»*. Assim, utiliza a denominação de «Programa Pedagógico Operacional», que define como *«uma lista de actividades, de saber-fazer, de competências, dum saber-ser que os alunos deveriam manifestar no termo do ensino projectado. [...] sempre que possível deverá precisar objectivos susceptíveis de avaliação e especificar os critérios de avaliação ou de domínio desses objectivos, de tal maneira que se possa determinar sem ambiguidade se eles foram ou não alcançados»*. (D'Hainaut,1980:20).

Embora as explicações até aqui apontadas apresentem de certa forma alguns aspectos comuns, como são os casos de referência à existência de objectivos, conteúdos e metodologias, é em D'Hainaut (1980) que este conceito parece surgir de modo mais abrangente, uma vez que o autor faz alusão, no Programa Pedagógico Operacional, à questão da avaliação, aspecto que, até então, ainda não havia sido referido.

Porém, mais explícito e profundo é o conceito de Programa Escolar apresentado por Fonseca (1993), pois toma como referência para as suas definições dois aspectos: o tempo e o volume.

Para Fonseca (1993:173), nos princípios do séc. XX, os programas eram simples e breves compilações de duas ou três páginas contendo apenas conteúdos devidamente ordenados, cabendo ao professor a tarefa de executá-los ou pô-los em acção sem operar qualquer tipo de modificação, isto é, sem alterar a ordem dos pontos pré-estabelecidos

pelo autor que o tivesse elaborado; o próprio programa servia e funcionava também como método. Saliente-se, pela positiva, que estes programas eram acompanhados de manuais que serviam de guião ao professor, onde estavam definidos «*o ritmo da leccionação por parte do professor, os pontos capitais do programa, a(s) perspectiva(s) pelas quais os assuntos deveriam ser tratados, etc.*». (Fonseca,1993:174).

Fonseca (1993:174) refere que, nos tempos mais recentes, os programas escolares tornam-se mais volumosos, formando pequenas brochuras, uma vez que, para além de incluírem os conteúdos do programa, incluem também as finalidades e objectivos a atingir pelos alunos. Começa-se então, nesta fase, «*a aceitar variadas maneiras de executar os programas e até diferentes maneiras de encarar os conteúdos. Por conseguinte, objectivos de diferentes níveis passam cada vez mais claramente a fazer parte integrante dos programas oficiais [...] assim como uma bibliografia mais extensa e plural*» (op. cit. 1993:174).

Modernamente, e ainda na perspectiva de Fonseca (1993:174-175), «*os programas [...] são documentos que fixam os objectivos da aprendizagem dos alunos em diferentes domínios e diferentes níveis, os conteúdos - ou sugestões de conteúdos - que se presume irão permitir que os alunos atinjam os objectivos previamente fixados, as actividades - ou sugestões de possíveis actividades - que deverão ou poderão ser realizadas durante a aprendizagem, indicações metodológicas acerca de como o programa deverá ser executado, indicações para a realização da avaliação dos alunos e, normalmente, algumas sugestões bibliográficas*».

Como se pode aperceber da abordagem efectuada por Fonseca (1993)

acerca do conceito de programa escolar, mudanças diversas foram-se registando ao longo do tempo. No início, verifica-se um rigor muito forte em relação ao seguimento dos programas, não sendo permitido qualquer tipo de modificação ou alteração da ordem estabelecida. Mais tarde, começa a operar-se alguma abertura, podendo-se já proceder a certas modificações e, por fim, a abertura total e completa, cabendo ao professor a responsabilidade de executar o programa da melhor forma possível, desde que os objectivos definidos sejam alcançados.

Dos conceitos dos autores aqui referidos, parecem existir, em simultâneo, pontos comuns a uni-los e pontos divergentes a separá-los. São pontos comuns: o facto de todos eles apontarem para a existência de objectivos que levem ao desenvolvimento de capacidades no aluno, de conteúdos ou rol de matérias a serem leccionadas, bem como os modos de condução do programa orientações metodológicas.

São aspectos divergentes os que se referem às actividades e à avaliação, pois só D'Hainaut (1980) e Fonseca (1993) as mencionam nas suas definições.

Fonseca (1993) é dos autores aqui referidos o único que na definição de programa escolar faz alusão à inclusão de «sugestões bibliográficas» nos programas de ensino-aprendizagem, o que se revela bastante positivo, porque apoia o professor na selecção de textos e de literatura adequada aos conteúdos.

Posto isto, parece estar em evidência o facto de não existir uma forma única e taxativa de explicitar o conceito de programa escolar, porém julgamos que a abordagem feita por Fonseca (1993) é a mais rica e

completa, embora as restantes não estejam muito fora do que é na essência um programa escolar. Elas são, talvez, menos ricas e incompletas, mas, na verdade, todas procuram atingir um objectivo comum: definir um programa de ensino-aprendizagem escolar.

Em suma, deverá reconhecer-se que tentar definir ou conceituar um programa escolar é algo bastante complexo, em que interferem vários factores: social, económico, cultural e, até, temporal.

2 - Programas: o enfoque na sua preparação e elaboração

A existência de um programa de ensino-aprendizagem, quer para a própria educação em geral, quer para uma disciplina em particular, constitui uma necessidade primordial de todo o sistema educativo.

Barrow (1979:18), ao afirmar que *«a elaboração de programas é virtualmente equivalente à definição da própria educação»*, e ao *«propor um programa específico [...] corresponde efectivamente a apresentar um ponto de vista relativamente àquilo em que a educação deveria consistir ou ao que a educação de facto é»*, defende imperativamente a existência de programas referentes à educação em geral, definidos a nível do Governo e do Estado.

Nestes programas, traçam-se geralmente as grandes linhas mestras, as orientações educativas maiores, as prioridades e as fases de desenvolvimento daquilo que se pretende que seja a educação nesse país ou estado, fixa-se, então, a Educação desse país e dessa época.

É em função das orientações traçadas no programa geral da Educação que são depois preparados e elaborados pelas estruturas do Ministério da

Educação (MINED) os programas das várias disciplinas dos currículos escolares, daí afirmar-se que *«todo o processo escolar se encontra condicionado pela existência de um programa»*. (Pinto et al. 1974:173). Portanto, a escola funciona na base de programas de ensino-aprendizagem, o que significa que, sem programa, não se pode desencadear qualquer processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não existe um guião, em termos de objectivos a atingir, conteúdos a leccionar, etc.

Em relação ao tipo de conteúdos, actividades a desencadear e capacidades a desenvolver, as opiniões divergem.

Alguns autores consideram que na preparação e elaboração dos programas, deve dar-se especial atenção aos conteúdos, visto que um programa de estudos *«é sinónimo de conteúdo de instrução»* (Barrow, 1979:17). Para o referido autor (op. cit.:20), é inconcebível a existência de um programa de estudos que não faça referência aos conteúdos, razão pela qual considera que *«é um erro supor que qualquer educação ou programa possa ser literalmente destituído pelo conteúdo»* (op. cit.:20).

Para Barrow (1979:17), os conteúdos, a inserir num programa, não devem ser exclusivamente tradicionais, nem exclusivamente modernos. Mas, mais do que ficar propondo conteúdos, os especialistas de elaboração de programas devem preocupar-se, por um lado, com *«o que deve ser ensinado e como o pode ser de modo mais eficaz [...]»* (op. cit.: 16), cujo *«objectivo é tentar esboçar e defender um programa específico»* (op. cit.:16), por outro lado em trazer para os programas algo que contenha um certo valor em termos educativos, razão pela qual Barrow (1979:21) afirma que *«se o programa proposto nos é*

apresentado como ideal [...] é evidente que [...] o conteúdo que advoga vale a pena».

Dever-se-á investir em programas de ensino com propostas sobre assuntos e actividades que tenham interesse ensinar e abordar, isto é, que tragam aos alunos algum benefício e utilidade para a vida futura, preparando-os para a vida social.

Se um programa contém assuntos que vão servir ao aluno na sua vida prática, então o programa e a formação que recebem esses indivíduos vale a pena, aliás de acordo com o que afirma Barrow (1979:20): *«para que uma Educação valha a pena o seu programa ou conteúdo tem também de valer a pena».*

Para além de fazer referência aos conteúdos, Barrow (1979) afirma que o aluno na escola deve ser colocado em novas situações de ensino, por isso os programas devem abarcar actividades que façam com que os alunos passem por uma série de experiências de ensino.

Lima (1962) parece apostar mais num programa que vise a criação e desenvolvimento de capacidades no aluno sem descuidar a questão dos conteúdos. Segundo o autor, (op. cit.), na escola há que facilitar a vida ao aluno, transmitindo-lhe conteúdos de fácil compreensão, daí que *«o adolescente na escola secundária, deve encontrar menos acervo indigesto de informação [...] que tranquila, profunda e metódica oportunidade de criar espírito crítico e capacidade de julgamento e de avaliação para enfrentar a complexidade do mundo moderno»* (op. cit. 1962:26), por isso *«os programas devem ser organizados não com o intuito de dar o máximo de informação, mas como instrumentos capazes de provocar a reflexão e a capacidade de julgamento, preparando o*

jovem para a actual sociedade em permanente mudança». (op. cit.1962:26).

Lima (1962:26-27) adianta ainda que *«os programas não devem ser encarados como conhecimentos que devem ser assimilados necessariamente, mas como instrumentos [...] de desenvolvimento de aptidões e aquisição de habilidades, [...] de criação de valores, [...] de instrumentos de acção».*

Portanto, não é tão importante que os alunos aprendam as matérias estipuladas nos programas, é sim imprescindível o desenvolvimento de capacidades. Os programas, dentro desta concepção, são, então, vistos como a ferramenta que permite o desenvolvimento de várias capacidades.

Concordamos e pensamos ser positiva a preocupação de Lima (1962), quando argumenta que os programas devem envolver a criação e desenvolvimento de capacidades, mas discordamos quando relega para um plano secundário todos os restantes aspectos que se torna necessário considerar num programa escolar. Pior ainda, quando o autor afirma não dever haver preocupação em fazer com que os alunos assimilem as matérias.

Barrow (1979) parece ser mais realista, pois reflecte sobre o tipo de conteúdos a incluir nos programas, e as actividades a desenvolver para melhor beneficiar o aluno.

Embora os dois autores (op. cit.) abordem a questão dos programas segundo perspectivas diferentes, em nossa opinião ambos pecam num sentido: nenhum deles faz referência a outras componentes ou aspectos que devem ser levados em consideração na preparação e

elaboração de programas. Limitam-se apenas a dar valor a capacidades, conteúdos e actividades. Pensamos nós que há que ter também em atenção o tipo de alunos a quem será dirigido o programa, para além de outros aspectos.

Para Ribeiro (1990) existem dois aspectos básicos sobre os quais recai o enfoque na preparação e elaboração de programas. Há, por um lado, que constituir a linha orientadora da concepção de programa, onde se circunscreve o contexto e se define a fundamentação do plano curricular, e, por outro lado, o desenvolvimento do próprio programa onde *«tomam agora forma quatro componentes fundamentais - objectivos, conteúdos, estratégias ou actividades e avaliação - que surgem organizadas num sistema de elementos com influências e relações recíprocas»* (Ribeiro, 1990:26).

Há em Ribeiro (1990) um desenvolvimento considerável, em relação a Barrow (1979) e Lima (1962). É mais abrangente, pondo o enfoque em aspectos novos não referidos, como, por exemplo, a definição clara de objectivos de ensino, estratégias e avaliação, bem como o tipo de relação que deve existir entre eles. Há, portanto, que determinar a estrutura do programa que, segundo Ribeiro (1990:27), *«deveria postular determinadas condições e factores de realização prática»*.

3 - Componentes fundamentais de um programa: como defini-los?

Tal como Ribeiro (1990:26), Nérici (1991:32) também defende que existem certos componentes ou elementos básicos, necessários e

indispensáveis, que conduzem a planificação e a elaboração de um processo de ensino-aprendizagem e dos programas de ensino.

Tais elementos são: objectivos de ensino, conteúdos, orientações metodológicas ou actividades e a avaliação.

3.1 - Objectivos de ensino

A partir das leituras realizadas sobre os objectivos de ensino, verificamos que, sempre que se procura o conceito de objectivos, a tendência é de encontrar vários conceitos, mas não muito distintos uns dos outros.

Piletti (1986:81), por exemplo, refere que *«os objectivos consistem em uma descrição clara dos resultados que desejamos alcançar com a nossa actividade»*.

Por seu turno, Nérici (1991:32) afirma que *«os objectivos focalizam as metas a serem alcançadas pelo ensino-aprendizagem no comportamento dos educandos»*.

Então, objectivo refere-se àquilo que se espera que o aluno seja capaz de fazer no fim de uma aula, classe ou curso, ou seja, refere-se a uma mudança de comportamento do qual esperamos que o aluno se aproprie e expresse.

Piletti (1986:81), Nérici (1989:58; 1991:34) e Libâneo (1994:121) defendem que os objectivos de ensino podem ser de dois tipos ou níveis, nomeadamente: objectivos gerais ou educacionais e objectivos específicos ou instrucionais.

Partindo do pressuposto segundo o qual os objectivos gerais ou

educacionais constituem umas das primeiras etapas a definir-se num processo de ensino-aprendizagem ou de programas, alguns estudiosos neste domínio, como Bloom (citado por Nérici, 1991:36), afirmam que estes objectivos são *«formulações explícitas das mudanças que se espera ocorram nos alunos, mediante os processos educacionais»*.

Para Libâneo (1994:121), os objectivos gerais *«definem, em grandes linhas, perspectivas da prática educativa [...] que serão depois convertidos em objectivos específicos de cada matéria de ensino [...]»*.

Portanto, os objectivos gerais são mais amplos e devem ser entendidos como metas a serem atingidas dentro de um período mais ou menos longo.

Os objectivos, específicos ou instrucionais, sucedem geralmente aos gerais, por isso *«consistem numa maior especificação dos objectivos educacionais e numa operacionalização dos mesmos [...] portanto, são proposições específicas sobre mudanças no comportamento dos alunos, que serão atingidos gradativamente no processo de ensino-aprendizagem»* (Piletti, 1986:82).

Libâneo (1994:122) afirma que os objectivos específicos *«determinam exigências e resultados esperados da actividade dos alunos, referentes a conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções cuja aquisição e desenvolvimento ocorrem num processo de transmissão e assimilação activa das matérias de estudo»*.

Então, os objectivos específicos são mais particularizantes e atingíveis, dentro de um curto e breve período, são imediatos.

Por aquilo que se pode depreender das leituras, os objectivos são uma componente importante do processo do ensino aprendizagem, porque

permitem que, logo de início, se tome conhecimento daquilo que se pretende que o aluno seja capaz de fazer ou saber fazer, no final dessa aprendizagem. Os objectivos orientam todo o trabalho do professor e alunos, por isso há regras/normas que devem ser seguidas ao pretender-se definir objectivos.

Autores como Piletti (1986:83-84-85) e Nérici (1989:61 e 1991:38-39-40), afirmam que, para a elaboração dos objectivos gerais e/ou específicos, há uma série de requisitos que devem ser considerados, isto é, há normas que deverão ser cumpridas para uma melhor operacionalização dos mesmos.

Assim, de acordo com os autores referidos, são determinadas as seguintes normas:

1. Há que ter em conta a realidade do aluno e o meio em que está inserido;
2. Há que ter em conta as experiências anteriores do aluno e as suas possibilidades de aprendizagem;
3. Indicar de forma clara e correcta o conteúdo, a matéria de aprendizagem que deve ser assimilada pelo aluno, de modo que o objectivo não seja vazio e vago. Exemplo: o aluno deve ser capaz de descrever a evolução histórica da poesia de combate em Moçambique.
4. Formular objectivos em função do comportamento dos alunos e nunca do professor. Para isso convém que a formulação se inicie com a frase: o aluno no final do curso (unidade ou aula) deverá ser capaz de...
5. Formular objectivos usando sempre verbos que descrevam comportamentos observáveis, de modo que não se criem ambiguidades.

Exemplo: analisar, identificar, sublinhar, enumerar, diferenciar, apontar, classificar, escrever, construir, traduzir, resolver, ilustrar, definir, etc.

6. Por cada objectivo deve-se exigir apenas uma única capacidade.

Exemplo: o aluno deve ser capaz de descrever a origem histórica da poesia de combate em Moçambique.

7. Na formulação de objectivos, convém usar sempre uma classe verbal e nunca nominal. Exemplo: ... deve ser capaz de redigir uma carta profissional...

...deve ser capaz de ler o texto x...

...deve ser capaz de declamar o poema y...

Muito particularmente, para objectivos específicos há ainda acrescentar o seguinte:

- Estabelecer as condições e também os critérios de suficiência, isto é considerar na formulação dos objectivos o tempo, utilização ou não de meios auxiliares, etc. Exemplo: ...deve ser capaz de indicar, por escrito, 15 características principais da poesia de combate em Moçambique no tempo máximo de 01:30 h , servindo-se da bibliografia indicada.

Portanto, há que formular ou operacionalizar objectivos, de forma mais precisa e concreta possível, de modo a excluir qualquer hipótese de indecisão ou má interpretação.

Não basta apenas formulá-los em termos de comportamentos observáveis, há muitas mais normas a seguir tais como as que foram descritas .

3.2 - Os conteúdos de ensino ou programáticos

Para um correcto e melhor encaminhamento de programas e como forma de contribuir para a formação da personalidade dos nossos alunos, o professor deve conhecer em profundidade os objectivos e os conteúdos definidos.

Os conteúdos de ensino, tal como os objectivos, actividades e avaliação, ocupam um lugar relevante na vida escolar, visto que «*a aprendizagem só se dá em cima de um determinado conteúdo*» (Piletti, 1986:90).

Segundo Nérici (1989:70) «*o conteúdo representa o que deve ser ensinado ou o objectivo de aprendizagem por parte do educando*», portanto, o conteúdo é tudo aquilo que se ensina, é a matéria escolar em si.

Dado que é praticamente impossível saber e acumular todo o conhecimento do mundo, Piletti (1986:91) considera, então, ser necessário seleccionar esses conhecimentos, tendo sempre o cuidado em escolher aquilo que se deseja que o aluno conheça e acrescenta ainda que «*para seleccionarmos os conteúdos, precisamos, em função dos objectivos propostos, considerar aqueles que são mais importantes e significativos para uma dada realidade e época*» (Piletti, 1986:92). Logo, fortalece-se a ligação recíproca que deve existir entre objectivos e conteúdos, bem como a actualidade dos mesmos.

Enquanto Piletti (1986:82) refere-se a «*critérios*», Nérici (1989: 72/73) fala em «*recomendações*» que devem ser tomadas em linha de conta na escolha ou selecção daquilo que se deseja que o aluno conheça,

portanto dos conteúdos duma disciplina.

Piletti (1986:92) propõe seis (06) critérios, nomeadamente:

1-«Validade» - os conteúdos seleccionados devem ser representativos e actualizados;

2-«Flexibilidade» - «os conteúdos seleccionados devem estar sujeitos a modificações, adaptações, renovações e enriquecimentos...»

3-«Significação» - os conteúdos seleccionados devem estar relacionados com experiências dos alunos, devem despertar interesse nos alunos;

4- «Possibilidade de elaboração pessoal» - «refere-se à recepção, assimilação e transformação da informação pelo próprio aluno». Relacionar o conteúdo com a vida activa e prática;

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

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

Por sua vez, Turra (1974:108), citado por Nérici (1989:72/73), recomenda o seguinte, em relação aos critérios de selecção de conteúdos:

1. Os mais significativos dentro do campo do conhecimento;
2. Os que despertam maior interesse nos estudantes;
3. Os mais adequados ao nível de maturidade e adiantamento dos alunos;

4. *Os mais úteis em relação a resoluções que o aluno tenha de tomar;*

5. *Os que podem ser apreendidos dentro das limitações de tempo e recursos disponíveis».*

Nérici (1989:73) acrescenta, ainda, as seguintes recomendações:

1. *Seleccionar conteúdos que mais atendam aos objectivos do curso [...]*

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

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

4. *Na organização do conteúdo de uma disciplina, unidade ou aula, deve haver preocupação de logicidade, gradualidade, continuidade e funcionalidade [...]».*

Tendo em conta o que defendem os três autores (op. cit.), constata-se que as ideias mantêm-se praticamente as mesmas, apresentando-se com algumas repetições. Porém, Nérici (1989) contribui com um aspecto novo, a recomendação nº 4, quando releva a logicidade, gradualidade, continuidade e funcionamento dos conteúdos.

Nérici (1989:71-72) defende, ainda, que «[...] o conteúdo programático deve ser desenvolvido de maneira que haja sequência, ordenação e integração [...]», isto é, as unidades ou capítulos do programa devem estar de tal forma organizados que possibilitem ou facilitem a apreensão dos conteúdos, partindo sempre do mais simples

para o mais complexo e fazendo com que «o que for tratado no presente deve ser pré-requisito para que o que for tratado a seguir, dando ao ensino-aprendizagem um sentido de adaptabilidade, progressividade e unidade» (op. cit.).

4 - Domínios básicos de um programa de ensino-aprendizagem de língua

A partir das leituras de vários programas de ensino de línguas¹, tanto os de língua materna (L1/LM), como os de língua segunda (L2), verificamos que existem entre eles certos pontos em comum. Dos aspectos existentes em comum, destacam-se, por um lado, as componentes dos programas de ensino (finalidades, objectivos gerais, objectivos específicos, conteúdos, orientações metodológicas e avaliação), e, por outro, o grande destaque que estes programas dão aos dois maiores domínios, no âmbito do ensino de línguas: a comunicação, através da oralidade e a comunicação, através da escrita.

Os programas, referidos, definem objectivos, gerais e específicos, e conteúdos nucleares, essencialmente virados para os domínios: ouvir, falar, ler e escrever. Quem também parece concordar com a inserção destes domínios, num programa de língua, é Gomes *et alii* (1991b:27), quando defendem que «a aprendizagem de uma língua depende do desenvolvimento das capacidades de ouvir e falar e de ler e escrever».

¹Organização curricular e programas. Vol. I, II (MINED), 1991 ensino básico 3º Ciclo.
O livro do professor, 2º Vol. ensino secundário, 8ª Classe, Fundação Caloute Gulbenkian (s/d)
O livro do professor, 2º Vol. ensino secundário, 9ª Classe, Fundação Caloute Gulbenkian (s/d)
Guia do professor, 2º Vol. ensino secundário, 10ª Classe, Fundação Caloute Gulbenkian (s/d)

Os autores (op. cit., 1991b:27) afirmam ainda que, dentro do desenvolvimento normal da aprendizagem destes domínios, há um processo gradual que deve ser seguido e respeitado: «*o ouvir e o falar precedem o ler e o escrever*», o que significa que a oralidade deve situar-se antes da escrita.

Estes domínios, a que se referem e que sugerem os modernos e actuais programas de línguas, parecem ter sido já uma preocupação do passado, uma vez que, segundo reza a história, disciplinas como a gramática, retórica e dialéctica eram as que se leccionavam logo de início, no «*trivium*» ou 1º ciclo, «*justamente disciplinas que dão ao indivíduo o domínio sobre a linguagem, fazendo dela instrumento reflexivo [...] A psicologia demonstra, hoje em dia, que estavam certos os antigos quando iniciavam o currículo pelo aperfeiçoamento da linguagem [...]*» (Lima, 1962:42).

De acordo com esta ideia estão, também, Gomes *et alii* (1991c:39), ao afirmar que «*o objectivo prioritário da aula de língua portuguesa será sempre o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Isto é, o aluno deve aprender a usar melhor a língua [...] adquirir e aperfeiçoar estruturas linguísticas, adequar a comunicação a situações diversificadas e integrar-se conscientemente na vida social*».

Para além dos autores já apontados, existem outros¹ que, embora trabalhem em diferentes perspectivas de análises de programas, parecem concordar com o facto de que nos programas de língua são domínios básicos o oral e o escrito, nas suas componentes ouvir, falar, ler e escrever.

Na opinião de Soares (1993) e Fonseca (1993), um programa de

¹ Costa (1991), Soares (1993), Fonseca (1993), Castro e Sousa (1993).

língua portuguesa deve, em princípio, sugerir comunicação, com o intuito de desenvolver no aluno o desejo e o gosto de falar, escutar, ler, e escrever. Este deve então ser «*um programa do diálogo, da cooperação, do confronto de opiniões, [...] apresentando-se nos domínios da Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua [...]*» (Soares, 1993:181). Por seu turno, Fonseca (1993:177) defende que «*à luz dos actuais programas [...] a oralidade assume um papel muito importante [...] tão importante como a escrita*».

Castro e Sousa (1993:187) reconhecem e privilegiam num programa, «*diferentes domínios de aprendizagem recepção e produção do oral e do escrito e funcionamento da língua*». Consideram que, nos textos programáticos, os domínios relevantes são o da comunicação oral, leitura, escrita e funcionamento da língua.

Costa (1991:10) acredita também que um programa de língua deverá envolver «*as seguintes áreas de aprendizagem: ouvir/falar, ler e escrever e funcionamento da língua*».

Há pois, nestes últimos autores, uma relativa viragem, em relação aos domínios considerados preponderantes num programa de língua - o facto de se ter acrescentado o domínio do funcionamento da língua que, em nossa opinião, é bastante positivo, na medida em que poderá ajudar e contribuir para a «*compreensão do funcionamento dos discursos e aperfeiçoamento da expressão oral*» (Castro e Sousa, 1993:197). Porém, saliente-se um facto comum que prevalece em todos eles: a ideia de que um programa de língua, seja ela qual for, deverá conter sempre: ouvir, falar, ler, e escrever.

Destas afirmações uma ilação se pode tirar: é imanente ao homem a necessidade de comunicar, mas para que essa comunicação seja eficaz, há antes de mais que saber usar a língua de modo adequado, isto é, de acordo com as situações, tanto na oralidade como na escrita.

5 - Princípios caracterizadores de um programa escolar

Cidadãos comuns, especialistas, professores e linguístas admitem o facto de muitos jovens em idade escolar, frequentando os nossos estabelecimentos de ensino, ou que já os tenham abandonado, apresentarem muitas dificuldades em relação às várias áreas do saber ou disciplinas e, em particular, na área da língua (ouvir, falar, ler e escrever), quando usam o português, língua oficial em Moçambique, como meio de comunicação. Parte destas dificuldades podem ser provocadas por vários factores e fenómenos, de entre os quais os próprios Programas de Ensino do Português que vigoram nas nossas escolas.

Considerando que o ensino formal em Moçambique é feito apenas em Língua Portuguesa e que se está a lidar com um programa escolar do ensino básico técnico-profissional, que vigora há mais de uma década, importa referir dois aspectos que julgamos pertinentes.

O primeiro é aquele que diz respeito ao contacto que os sujeitos intervenientes neste processo de ensino-aprendizagem já possuem com o português. Um contacto que se inicia no Ensino Primário do 1.º Grau (EP1), passando pelo Ensino Primário do 2.º Grau (EP2), o que perfaz um período de sete (07) anos, tempo suficiente para que possuam um

certo conhecimento da língua e tenham desenvolvido já uma certa competência gramatical.

O segundo aspecto refere-se aos estudos efectuados sobre programas do ensino técnico-profissional que são ainda bastante dispersos e em número reduzido, senão mesmo quase inexistentes, de modo que muito dificilmente proporcionam uma visão global das suas características principais, positivas e negativas, e dos aspectos a alterar.

Ao reflectir-se, ainda que de forma breve, sobre os princípios caracterizadores de um Programa de Ensino, há a apontar, logo a partida, para os seguintes:

5.1- Princípio da articulação.

Um dos comentários e críticas que ultimamente se vêm fazendo aos programas é a ausência de articulação que existe entre eles. Esta situação advém do próprio sistema educativo moçambicano que habitualmente implementa novos programas para determinado nível, mantendo anos a fio programas do nível seguinte. Tal facto pode ser verificado em relação ao programa de português do ensino básico técnico profissional que vigora há já bastantes anos, ainda que a nível do EP1 e EP2 correspondentes à 1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a, 5.^a e 6.^a e 7.^a classes, respectivamente, já tenha havido mudanças de programas, e até implementação de um sistema nacional de educação, o chamado novo sistema de ensino.

Esta situação da falta de articulação de programas faz com que não haja por parte do aluno um percurso global, escolar e contínuo, no que respeita a uma determinada disciplina ou ciclo.

É necessário, e até vantajoso, articular programas, porque permite que todo o ensino possa ser visto *«como uma unidade embora provida de vários patamares.»* (Fonseca, 1993:175).

Tal como Fonseca (1993), Ribeiro (1990) defende também a necessidade de existir uma articulação entre programas e até currículos, uma vez que isto se revela de grande importância para o país e para própria escola.

Segundo Ribeiro (1990:15), os programas de ensino devem ser *«[...] coerentes, articulados e modernos, que comprovadamente contribuam para uma educação de qualidade e para o sucesso escolar, é igualmente importante consegui-lo sem rupturas, avançando cautelosamente ao longo de diferente etapas que não é possível nem desejável evitar»*. É imprescindível a existência de uma coerente articulação entre os programas da classe ou ciclos escolares anteriores com os das classes ou ciclos escolares posteriores, referentes a uma mesma disciplina ou área disciplinar. Aliás, é um facto notório, nos modernos programas escolares, a preocupação em manter a unidade e a congruência respeitantes a cada ciclo de escolaridade, de modo a facilitar o percurso global de aprendizagem e a evitar solavancos ou rupturas no processo de ensino-aprendizagem, na transição de uma classe para outra. Uma das estratégias usadas para evitar rupturas entre programas de uma mesma disciplina é, segundo Ribeiro (1990:17), *«proceder-se à comparação de uns com os outros, identificando diferenças sensíveis que possam levantar dificuldades aos alunos»*.

Para além disto, é também necessário que os alunos estejam devidamente preparados para seguirem, com sucesso, os programas das

classes ou níveis subsequentes, de modo que dominem todos ou a maioria dos pré-requisitos necessários à compreensão do programa da classe seguinte. Pode-se, por exemplo, procurar verificar, através de um teste diagnóstico, se os sujeitos, que vão iniciar um determinado ano de escolaridade, trazem consigo das classes ou níveis anteriores concluídos os programas referentes à anterior classe ou nível, isto é, os conhecimentos necessários à compreensão do programa do novo ano ou classe que vão iniciar.

5.2 - Princípio da Estruturação.

Tipicamente, os Programas de Ensino parecem dispor-se em bloco num todo, constituindo-se segundo os ciclos de ensino. Cada ciclo contém no seu interior um determinado número de sub-programas que corresponde a cada uma das classes pertencentes a esse ciclo. Um ciclo pode, por exemplo, ter cinco (05), três (03), ou duas (02) classes.

Concretamente, poder-se-á dizer que o ciclo primário do 1.º Grau comporta a 1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª e 5.ª classes de escolaridade, enquanto que, por exemplo, o ciclo primário do 2.º Grau apresenta a 6.ª e 7.ª classes de escolaridade. Portanto, cada grupo corresponde a um ciclo que contém programas para cada uma das respectivas classes.

5.3 - Princípios Orientadores e Notas Introdutórias dos Programas

Estes princípios e notas são bastante úteis, na medida em que servem

para dar uma visão global dos assuntos que um programa pode oferecer. Para além disto, é no interior deste princípio que se apresenta o itinerário dos temas a desenvolver, se fazem reflexões sobre a dimensão e função social de uma língua em geral e da língua portuguesa em particular. Reconhece-se a língua como o elemento mediador que permite a comunicação humana, bem como a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. É ainda dentro deste princípio que se deve definir o valor da língua portuguesa, no contexto da disciplina, e qual o objectivo máximo do seu ensino.

Portanto, é importante a existência de um texto introdutório que faça referência aos princípios que orientam as opções tomadas na elaboração de um programa.

5.4 - Princípio da Flexibilidade na Execução de Programa.

A flexibilidade, a ter em conta na realização e cumprimento de programas, deve, acima de tudo, conduzir ao sucesso educativo. Para isso, há aspectos importantes a considerar.

Por um lado, há sempre que ter cuidado e atenção na definição de objectivos, conteúdos e metodologias mais apropriadas, que possam abarcar não só uma formação geral, mas também sócio-cultural e profissional de base, de modo que *«visem a preparação para a vida activa e o conhecimento do cenário profissional que se oferece a nível do país e das regiões»*. (Ribeiro, 1990:11).

Por outro lado, há mudanças a operar no seio da educação que, segundo Fonseca (1993:176), *«torna-se necessário dar às escolas, aos*

professores e às turmas possibilidades efectivas de levar à prática algumas mudanças que muitas vezes só farão sentido se houver a possibilidade imediata de as efectuar». Torna-se possível dar aos sujeitos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem a liberdade de eles mesmos fixarem os conteúdos e as metodologias que desejarem isto é, que conteúdos desejam aprender e como querem aprender. Eles próprios decidem qual a melhor forma e estratégia a usar para leccionar os conteúdos já determinados, constroem a sua própria aprendizagem, daí afirmar-se que «[...] não há [...] uma maneira única de executar o programa». (Fonseca, 1993:176).

Ao professor dá-se-lhe autonomia total para dirigir o processo de ensino-aprendizagem, de tal maneira que *«mais do que responsável perante o Ministério da Educação, o professor é responsabilizado, no seu domínio de actuação, pela sua própria comunidade escolar.»* (Fonseca, 1993:177).

Neste sentido, parece pretender-se atribuir a cada um, nomeadamente professores, alunos e escolas, um poder de decisão, actuação e responsabilidade em relação à escolha de objectivos, conteúdos e metodologias.

Um outro aspecto importante, ligado ainda a este princípio e que se deve ter em linha de conta quando os programas são executados, é o tipo de alunos que se nos apresentam, as suas diferenças de carácter regional, social, económico, etc., os seus interesses, ritmos de aprendizagem e de trabalho, quer a nível individual, quer a nível de grupo, de tal modo que os programas possam ter mais uma função de libertação e realização do que de constrangimento, conduzindo sempre ao sucesso escolar.

5.5 - Princípio de Oralidade.

Este princípio, tal como os anteriores, assume um papel bastante importante na aula de português, visto que é dentro da oralidade que a actividade de comunicação ganha espaço. Uma comunicação que deverá ser desenvolvida entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, daí que Fonseca (1993:117) defenda que *«a aula de português é concebida como um espaço privilegiado da comunicação»*.

Qualquer programa de ensino de uma língua deve conter actividades que visem desenvolver nos alunos a capacidade de dialogar, cooperar, confrontar opiniões, argumentar, enfim o fomento do gosto de falar, ler e escrever. O desenvolvimento destas capacidades visam um objectivo único e comum: que os alunos sejam capazes de defender os seus próprios interesses, fazendo valer os seus pontos de vista, admitindo e respeitando a opinião dos outros, para além de poderem estar mais preparados para enfrentar a vida numa sociedade democrática, como é o caso de Moçambique.

5.6 - Princípio da Criatividade.

De acordo com Fonseca (1993:179), os programas deverão fazer referência e valorizar a criatividade, por parte de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem (alunos e professores), isto é, há que tomar em consideração a forma como a língua deve ser encarada e deve-se admitir a possibilidade da língua ser tratada como um objecto

lúdico, considerando que existem várias normas sociais, regionais, situacionais. A principal função é que alunos e professores sejam criativos usando a língua, quer para registos formais, quer para registos informais.

5.7 - Princípio da Pessoaalidade e Autonomia dos Alunos face aos Professores.

Dentro ainda da visão de Fonseca (1993:179), este princípio deve fazer parte dum programa de ensino. Os alunos devem ser capazes de, sozinhos, procurar e encontrar qualquer tipo de informação que desejem, organizar os dados dessa informação encontrada em função dos seus interesses ou em função do trabalho que estão a executar. Esta pessoaalidade e autonomia cria uma certa independência por parte dos alunos face ao professor, de tal modo que se vai tornando possível aos alunos *«efectuar um percurso de aprendizagem mais ou menos autónomo e individual»*. Todavia, a disposição para investigar só poderá ocorrer caso o aluno assim o deseje. É que a vontade para aprender, investigar, surge e cresce cada vez mais à medida que forem colocados novos desafios, daí que *«o aluno [...] só deverá realizar determinadas tarefas quando estiver emocionalmente envolvido nelas [...]»* (Fonseca, 1993:178). A força da investigação está no interesse e emoção que determinada actividade possa despertar, portanto *«consagra-se a afectividade do aluno como motor das aprendizagens»*. (Fonseca, 1993:178).

Um facto a ter em conta é a inclusão, nos programas de ensino de

uma língua, de partes referentes à **LITERATURA** e à **GRAMÁTICA**. Estes dois aspectos são de louvar uma vez que, em relação à Literatura começa-se a dar maior atenção às obras de autores nacionais e também se passa a valorizar de certa forma obras de autores estrangeiros de referência universal e de preferência de países que têm como seus espaços linguísticos o português. Portanto, ao fazer-se a selecção das várias obras que se pretende que os alunos conheçam, há que tomar em consideração o factor equilíbrio.

No que diz respeito à Gramática¹, importa referir que existem várias concepções quanto ao papel da gramática e também várias e diferentes definições, que variam de pessoa para pessoa. Vamos, no entanto, conceber a gramática como sendo «a explicitação do conhecimento intuitivo que nós temos da língua». (Duarte,1993:53).

Embora os alunos já tenham passado por um ensino de língua portuguesa de sete (07), oito (08) ou nove (09) anos, é fundamental que eles conheçam a gramática, porque se, por um lado, facilita a compreensão da própria língua, uma vez que os sujeitos passam a ter uma percepção maior e melhor em termos de estrutura da língua portuguesa, por outro lado, contribui para o sucesso escolar, já que as restantes disciplinas curriculares são também leccionadas em português. Assim, a gramática detém dois papéis fundamentais: um enquanto

¹ Gramática no sentido mais amplo, envolvendo todas as partes : morfologia, sintaxe, fonologia, léxico e semântica.

objecto, uma vez que contribui para o desenvolvimento linguístico, visando um fim em si mesma; e outro enquanto instrumento.

Uma das tarefas do professor na aula de língua é ensinar a gramática. Porém, para que uma aula de gramática decorra efectivamente dentro dos parâmetros considerados normais, é necessário, antes de tudo, que os professores tenham «*uma formação linguística sólida. Essa formação permitir-lhes-á serem autónomos quanto à construção dos materiais que conduzem à tomada de consciência das estruturas, dos problemas que os alunos apresentam*». (Duarte, 1991:56).

A utilização da terminologia e nomenclatura gramaticais são aspectos que devem ser levados em consideração, na preparação e elaboração de programas. Sabe-se, naturalmente, que não existe uma terminologia nem nomenclatura gramaticais únicas, contudo os elaboradores ou autores de programas deverão começar a estabelecê-las: uma terminologia e nomenclatura gramaticais uniformes e comuns para cada ciclo de ensino que sirvam de facto aos intervenientes neste processo de ensino-aprendizagem.

É deste modo que a gramática deverá funcionar, para que, em caso de mudanças de professores ou de estabelecimento de ensino, os alunos, e os próprios professores, não deparem com diferenças de fundo a nível do ensino da gramática.

Em síntese, poder-se-á afirmar que um Programa de Ensino de Língua, preparado e elaborado com base nos princípios caracterizadores aqui apontados, é um programa virado essencialmente para a COMUNICAÇÃO, AFFECTIVIDADE e CRIATIVIDADE. Um

programa que se pretende que crie «*novas atitudes quer do professor, quer dos alunos, quer da escola e mesmo da sociedade e para novas funções da comunicação não só dentro da sala de aula, mas mesmo no interior da escola e até com a sociedade*». (Fonseca, 1993:180).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA de INVESTIGAÇÃO

1 - O *Corpus*

Tal como tivemos a ocasião de referir no Capítulo I, o programa de português para o nível básico técnico-profissional elaborado pela extinta Secretaria de Estado da Educação Técnico-Profissional (SETEP), hoje Direcção Nacional do Ensino Técnico-Profissional (DENET), constitui o *corpus* do nosso estudo. Este foi obtido a partir de uma solicitação verbal por nós efectuada àquela Direcção.

O programa, em questão, está em vigor desde 1984 e é ministrado nas escolas técnicas básicas do país em todas as especialidades (cursos) do 1.º, 2.º e 3.º anos.

Trata-se de um programa de cento e trinta e sete (137) páginas, dividido em seis (06) partes, nomeadamente: Generalidades, Objectivos Gerais, Objectivos Específicos, Plano Temático, Programa Temático e Unidades Didáticas.

Optamos por considerar a totalidade do programa como *corpus* para o nosso estudo, porque pretendemos, por um lado, encontrar a coesão, coerência e a interligação que deve existir entre os elementos que o compõem e, por outro, detectar as lacunas e incoerências nele prevaletentes.

2 - Selecção de dados

Foi nossa preocupação seleccionar a totalidade os objectivos gerais, objectivos específicos e conteúdos, tendo em conta a natureza e propósitos que norteiam o presente estudo, de tal forma que suporte a hipótese de investigação definida.

Assim do *corpus* acima mencionado, totalizam dezanove (19) objectivos gerais, trinta e três (33) objectivos específicos divididos em dezanove (19), nove (09) e cinco (05) para o 1.º, 2.º, e 3.º anos, respectivamente, acompanhados de trinta e sete (37) conteúdos, sendo para o 1.º ano vinte e um (21), onze (11) para o 2º ano e cinco (05) para o 3º ano (anexos 2).

Englobamos, ainda, a descrição exacta de dez (10) actividades e orientações metodológicas, retiradas da parte referente à unidade didáctica (anexos 3).

3 - Hipótese de Investigação

A partir da observação que fomos efectuando aos dados seleccionados do nosso *corpus*, tomamos, como ponto de partida para o nosso estudo, a seguinte hipótese de investigação:

O programa de português que vigora no ensino básico técnico-profissional é constituído por objectivos, conteúdos e actividades sem especificidade suficiente para ocorrer numa aula de língua, visto que não dá o devido relevo a actividades comunicativas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo far-se-á a análise de dados recolhidos do *corpus*, considerando os seguintes objectivos:

- (1) Apresentar sucintamente o programa;
- (2) Caracterizar as linhas orientadoras, subjacentes ao programa de português do ensino básico técnico profissional;
- (3) Identificar a relação que existe entre os objectivos, definidos no programa, e a disciplina de português;
- (4) Detectar a relação recíproca que deverá existir entre as componentes: objectivos, conteúdos e indicações metodológicas no actual programa de português do ensino básico técnico profissional.

1 - Breve apresentação do programa de português do ensino básico técnico profissional

O actual programa de português do ensino básico técnico profissional é uma pequena brochura composta de cento e trinta e sete (137) páginas dactilografadas. Contém três (03) sub-programa, cada um referente a uma classe de ensino, correspondente ao 1.º, 2.º e 3.º anos¹, respectivamente, dos ramos comercial, industrial e agro-pecuário.

Neste volumoso programa definem-se objectivos gerais, em simultâneo, para os três ramos de ensino, como por exemplo:

¹Correspondem, no ensino geral, à 8.ª, 9.ª e 10.ª classes.

**Objectivos Gerais de Ensino Comercial, Industrial e
Agro-Pecuário**

(1) Consolidação dos conhecimentos adquiridos especialmente nas duas últimas classes;

(1.1.) Capacidade de comunicar em língua portuguesa em situações das actividades social, nos registos corrente e formal;

(2) Desenvolvimento e aplicação dos mesmos conhecimentos de modo que o aluno seja capaz de [...];

(2.1) Utilizar a língua portuguesa como instrumento técnico e científico;

(3) Deixar aplanadas as vias de acesso aos estudos pré-universitários ou, quando não seguidos, como ocorrerá na grande maioria dos casos por razões óbvias, poder enfrentar a vida profissional sem aquelas limitações, infelizmente tão comuns, resultantes de programas obsoletos e desfasados da realidade.

Os objectivos específicos, os conteúdos, bem como as unidades didácticas, estão determinados em função de cada classe, também para qualquer um dos ramos. Exemplo:

Exemplo 1

Ano	Objectivos específicos de classe
Classe	
1.º	(1) Identificar os vários meios de comunicação e tipos de linguagem; (2) Distinguir as diferentes formas de comunicação e conhecer os elementos e condições necessárias à sua realização;
2.º	(1) Completar o estudo da frase complexa iniciado no ano ou classe anterior; (2) Concluir o estudo do tipo de enunciado narrativo tendo em conta a sequência lógica, a posição do narrador, a classificação dos personagens e a verificação da existência ou não do diálogo e sua finalidade na narração;
3.º	(1) Conhecer os fenómenos fonéticos (adição, elisão e mudanças de som) a partir de étimos fornecidos; palavras divergentes e cognatas; a derivação regressiva e imprópria; as onomatopeias, como elementos renovadores do léxico; a evolução semântica dos vocábulos com seu estudo sincrónico e diacrónico e o seu campo semântico e prefixos e sufixos de origem latina e grega, tudo com vista à ampliação da sua área vocabular; (2) Saber caracterizar o texto literário e poder distingui-lo do não literário;

Exemplo 2

Ano	Conteúdos Gerais	Conteúdos específicos
Classe		
1.º	(03) Pontuação	Ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, reticências, vírgula, ponto e vírgula, o travessão, as aspas, os parêntesis.
	(05) Níveis e outras variedades de Língua	Nível de língua: elevado, médio, baixo. Outras variedades de língua: jornalística, publicitária, técnica.
2.º	(03) A Narrativa	Características da narrativa Presença do narrador Ciência do narrador Narrativa aberta e fechada Localização espaço-temporal Personagem Caracterização das personagens Papel das personagens Concepção e formulação Componente descritiva da narrativa Retrato (físico, moral e misto) Descrição do ambiente, paisagens e objectos Descrições autónomas Descrição literária Descrições de carácter prático e de apoio a imagem.

2.º	(05) Breves noções de linguística	Língua e fala, denotação e conotação, relações paradigmáticas e sintagmáticas.
3.º	(03) Distinção entre poesia e prosa	Identificação da poesia e da prosa segundo as suas características essenciais de forma e fundo; Identificação da poesia e em prosa ou prosa poética; Distinção entre prosa literária e não literária e respectivas caracterizações.
	(05) Literatura Moçambicana	1ª Fase - Antes da Luta Armada 2ª Fase - Durante a Luta Armada 3ª Fase - Após a Luta Armada

Este Programa é constituído de elementos básicos que devem estar presentes num programa de ensino-aprendizagem: objectivos gerais e específicos e conteúdos. Falta-lhe uma nota referente à avaliação para que esteja completo.

2 - Linhas orientadoras subjacentes ao actual programa de português do ensino básico técnico profissional

O objectivo neste ponto é identificar os blocos linguísticos (ouvir/falar, ler e escrever e funcionamento da língua, literatura, etc.), existentes no programa.

Procuramos identificar os blocos linguísticos existentes no programa, através do modo como ele foi estruturado e organizado. Verificamos que, por esta via, seria bastante difícil e até impossível, porque o

programa não faz uma separação específica nem define objectivos e conteúdos exclusivos para cada bloco linguístico. Faz uma apresentação muito geral, como por exemplo:

	Objectivo	Conteúdos	Actividades e Orientações Metodológicas
Programa 1.º ano	Pág: 4,5	Pág: 6,7,8,9	Pág: 21 à 85
Programa 2.º ano	Pág: 11	Pág:12,13,14,15	Pág: 87 à 104
Programa 3.º ano	Pág: 16	Pág: 17,18	Pág: 106 à 137

Portanto:

a) Há uma nítida separação de objectivos, conteúdos e actividades e orientações metodológicas, o que dificulta bastante a sua leitura e identificação das suas linhas orientadoras;

b) Em nenhum momento do programa aparece a designação de algum bloco linguístico específico - ouvir/falar, ler/escrever e funcionamento da língua, ou outro qualquer.

Não alcançados os nossos objectivos em função da via anterior, seguimos uma outra, a de encontrar uma nota informativa ou qualquer orientação que demonstrasse, clara e objectivamente, aquilo que se pretende que seja este programa em termos de domínios de língua.

Assim, fazendo uma leitura das breves notas informativas que constam no programa do 2.º (pág.11) e 3.º anos (pág. 16), apercebe-se que o foco parece recair no bloco de funcionamento da língua, num quadro teórico de gramática tradicional, de orientação normativista, patente nas reduzidas linhas assim escritas:

« [...] deverá a classe culminar com o domínio de toda a estrutura e realização da língua dentro da norma da mesma, tendo em conta que essa norma é um sistema de leis que define os usos de língua que devem ser escolhidos de forma a corresponder a determinado ideal sócio-cultural, político, económico e estético». (Programa do 2.º ano, 1984: 11).

« [...] Assim e porque já deve nesta fase, dominar toda a estrutura e realizações da língua dentro da norma da mesma [...] » (Programa do 3.º ano, 19984:16).

Mais uma vez, a explicitação clara e directa das linhas que orientam o programa não aparece de forma evidente.

Não satisfeitos, ainda, enveredamos por um outro caminho: apenas com base no tipo de conteúdos pré-determinados nos programas do 1.º, 2.º e 3.º anos, isto é sem considerar os objectivos e actividades, tomamos a iniciativa de inserir esses conteúdos em blocos linguísticos, para, a partir daí, identificar as linhas orientadoras subjacentes ao programa. Assim, inserimos cada conteúdo nos respectivos blocos linguísticos:

1.º Ano		
Conteúdo	H	Bloco linguístico
1. Teste diagnóstico e revisão dos assuntos da 6.ª classe	12	Funcionamento da língua
2. Comunicação e linguagem Linguagem não verbal e mista A comunicação pela palavra Linguagem verbal oral e linguagem verbal escrita	13	Ouvir/falar
3. Pontuação	10	Escrever
4. Funções da linguagem	9	Ouvir/falar
5. Níveis e outras variedades de língua	4	Ouvir/falar
6. Tipos e formas de frases	8	Escrever
7. Os constituintes da frase: - Sintagma nominal e sintagma verbal - Sintagma nominal preposicional - Sintagma adverbial	18	Funcionamento da Língua
8. Os constituintes do sintagma nominal	11	Funcionamento da língua
9. O nome	4	Funcionamento da língua

10. Os determinantes do sintagma nominal	5	funcionamento da língua
11. O pronome	4	Funcionamento da língua
12. O adjetivo	5	Funcionamento da língua
13. Os constituintes do sintagma verbal	8	Funcionamento da língua
14. O verbo	17	Funcionamento da língua
15. As várias funções do sintagma nominal profissional	2	Funcionamento da língua
16. A preposição	2	Funcionamento da língua
17. O advérbio	2	Funcionamento da língua
18. A frase complexa: - Frase simples/frase complexa - Orações coordenadas - Orações subordinadas	18	Funcionamento da língua
19. Formas do discurso	2	Funcionamento da língua
20. Disciplinas que estudam a linguagem verbal	3	Funcionamento da língua
21. Breves noções de descrição e narração	17	Ler

2.º Ano

	Conteúdos	H	Bloco linguístico
1.	Revisões da matéria do 1.º ano: Coordenação e subordinação O sintagma preposicional e suas funções	13	Funcionamento da língua
2.	A frase complexa: A subordinação (todas orações subordinadas)	13	Funcionamento da língua
3.	Narrativa	19	Ler
4.	Processos de valorização estilística	13	Ler
5.	Breves noções de linguística	10	Funcionamento da língua
6.	Qualidades da linguagem e vícios opostos	4	Funcionamento da língua
7.	Noções de versificação	21	Ler
8.	O verbo	17	Funcionamento da língua
9.	O adjectivo	6	Funcionamento da língua
10.	A exposição	8	Escrever
11.	Análise de textos	13	Ler

3.º Ano		
Conteúdo	H	Bloco linguístico
1. Ampliação da área vocabular	21	Funcionamento da língua
2. Identificação e caracterização do texto literário	10	Ler
3. Distinção entre poesia e prosa	13	Ler
4. Géneros literários	10	Ler
5. Literatura moçambicana	54	Ler
1.ª Fase: antes da Luta Armada		
2.ª Fase: durante a Luta Armada		
3.ª Fase: após a luta Armada		

Analisando os quadros anteriores, concluímos que:

a) Existem, no programa, os blocos linguísticos ouvir/falar, ler/escrever e funcionamento da língua;

b) Dos vinte e um (21) conteúdos estabelecidos para o programa do 1.º ano, quinze (15) são referentes ao módulo funcionamento da língua, três (03) para o ouvir/falar, apenas dois (02) para o escrever e só um (01) para o ler.

No 2.º ano, há onze (11) conteúdos disponíveis, sendo seis (06) para o funcionamento da língua, quatro (04) para o bloco linguístico ler e um

(01) para o escrever. Nenhum conteúdo é atribuído ao bloco linguístico ouvir/falar.

No 3.º ano, são propostos cinco (05) conteúdos, dos quais quatro (04) são para o bloco linguístico ler, e um (01) para o funcionamento da língua.

Portanto, não há uma distribuição equilibrada dos blocos linguísticos, cabendo maior número de conteúdos aos blocos linguísticos funcionamento da língua para o 1.º e 2.º ano e ler para o 3.º.

c) Em relação ao tempo disponibilizado para cada bloco linguístico a situação é a seguinte:

Ano	Horas Programadas	Tempo de Reserva	Horas p/ Conteúdos	Ouvir/falar	Bloco linguístico/Horas		
					Ler	Escrever	Fun. Ling
1.º	180h	6h	174h	26h (15%)	17h (9,8%)	18h (10,4%)	113h (65%)
2.º	144h	6h	138h	0h (0%)	66h (47,8%)	13h (9,4%)	59h (42,8%)
3.º	108h	-	108h	0h (0%)	87h (80,5%)	0h (0%)	21h (19,5%)
Total Geral	432h	12h	420h	26h (6,1%)	170h (40,5%)	31h (7,4%)	193h (46%)

Verificamos que «ouvir/falar» e «escrever» são os menos referidos no programa, com apenas 6,1% e 7,4% respectivamente, enquanto que o

funcionamento da língua é o mais valorizado, com 46%.

Parece, porém, evidente que a escola não pode trabalhar com um programa tal como está, e esperar colher algum sucesso, com conteúdos, horas a fio, essencialmente voltados para o funcionamento da língua, uma vez que não impõem «*um conjunto de comportamentos linguísticos e regras independentes e ensináveis em que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva*». (Autores de Programas de Língua Portuguesa, 1991:60)¹.

d) O bloco linguístico “Ler” visa o ensino dos conteúdos propostos no programa e não, como seria de esperar o desenvolvimento do gosto e técnicas de leitura.

Há útil desenvolver nos alunos do ensino técnico profissional, através do processo de leitura, habilidades do tipo das referidas por Grellet (1991, citado por Duarte, 1991:49), como:

a) *A velocidade de leitura;*

b) *A mestria dos vários modos de leitura (leitura rápida para ficar com uma ideia geral, leitura rápida visando a procura de uma dada informação, leitura extensiva, leitura intensiva, [...]);*

c) *A dedução do significado de palavras e instruções desconhecidas:*

- *a partir do contexto*

- *a partir da estrutura interna das palavras;*

d) *A compreensão de relações intra-frásicas;*

e) *A compreensão do significado conceptual;*

f) *A compreensão de informação:*

- *apresentada explicitamente;*

- *dada implicitamente;*

¹ Estes Autores são dos programas de português para Portugal.

g) A distinção entre ideia principal e ideias secundárias.

e) Este programa apresenta como suas principais linhas orientadoras o funcionamento da língua e a literatura. Na verdade, o programa constitui-se basicamente *«por desestruturadas listagens de conteúdos, que criam um campo pedagógico favorável a um ensino que privilegia a transmissão de conhecimentos sobre a gramática da língua e de literatura, relegando para segundo plano [...] as práticas da língua que efectivamente contribuirão para um alargamento progressivo da competência linguística e comunicativa dos sujeitos em aprendizagem»*. (Costa, 1991:10)¹.

3 - Operacionalização de objectivos definidos no Programa e sua relação com a disciplina de Português

Considerando que se trata de um programa de língua, em que uma das finalidades maiores será a de desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita que permita ao aluno comunicar eficazmente, isto é, compreender com clareza e produzir enunciados gramaticais e situacionais correctos, a nossa análise/discussão incidirá sobre os objectivos descritos no programa, tendo em conta os requisitos que devem ser seguidos, de acordo com alguns autores (Piletti, 1986; Nérici, 1989 e 1991), quando se deseja operacionalizar um objectivo geral ou específico desta ou outra disciplina.

Assim, efectuando uma leitura profunda dos objectivos gerais e específicos definidos pelas estruturas do Ministério da Educação, mais

¹ A autora refere-se aos novos programas de português, para Portugal.

particularmente pela Direcção Nacional do Ensino Técnico-Profissional e que vão orientar toda uma série de trabalhos e actividades a desenvolver por professores e alunos desta disciplina básica, com desilusão, se verifica o seguinte:

a) Ocorrência de objectivos gerais nominalizados e não verbalizados, como seria de esperar, exemplo:

(2) Capacidade de comunicar na língua portuguesa em situações da actividade social, nos registos corrente e formal.

(7) Formação de bases da concepção científica do mundo.

(12) Correcção de posturas corporais erradas e coordenação e harmonia dos gestos e movimento corporal;

Estes objectivos, tal como estão formulados, isto é, porque começam por uma classe nominal, parecem-se mais com a formulação de conteúdos do que propriamente objectivos, visto que os conteúdos é que são nominalizados.

b) Ocorrência de objectivos específicos contendo verbos que não descrevem comportamentos observáveis, permitindo várias interpretações. Exemplos:

(15) Ampliar a identificação das classes de palavras; (obj. esp. 1º. ano).

(1) Completar o estudo da frase complexa iniciado no ano e classe anterior; (obj. esp. 2º. ano).

(5) Estudar os autores moçambicanos, conhecendo as suas biografias e obras ..., (obj. esp. 3º. ano).

Com objectivos definidos deste modo, com verbos de acção não observável, como saber ou medir os resultados terminais da aprendizagem do alunos?

c) Ocorrência de situações em que num único objectivo é exigido o

desenvolvimento simultâneo de mais de uma capacidade, por exemplo:

(4) Possibilidade de estruturação lógica do raciocínio e desenvolvimento das capacidades de compreensão, análise, concretização, generalização e síntese através das actividades de expressão oral e escrita; (obj. ger.);

(16) Desenvolver e amadorecer os hábitos de reflexão e capacidade de raciocínio ..., (obj. ger.);

(10) Identificar e reconhecer os outros elementos que podem constituir a frase; (obj. esp. 1º. ano);

(13) Distinguir, classificar e analisar as várias palavras que formam a frase e os seus componentes; (obj. esp. 1º.ano);

(8) Rever o conhecimento das funções realizadas pela linguagem e desenvolver aprofundamente a função informativa ... (obj. esp. 2º.ano);

(4) Distinguir e reconhecer os géneros literários ... (obj. esp. 3º.ano).

A existência do desenvolvimento de várias capacidades num único objectivo poderá provocar uma certa imprecisão. Na verdade, trata-se de duas ou mais capacidades que exigem ao aluno diferentes operações cognitivas em simultâneo.

d) Ocorrência de objectivos que pecam por não indicar concretamente o conteúdo da aprendizagem, apresentando-se, deste modo, ambíguos, uma vez que não está claro o que se pretende. Ex:

(1) Consolidação dos conhecimentos adquiridos nas duas últimas classes; (obj. ger).

(13) Desenvolvimento e aplicação dos mesmos conhecimentos de modo que o aluno ...; (obj. ger.).

(3) Reconhecer o enunciado expositivo; (obj. esp. 2º ano);

(7) Desenvolver habilidades na interpretação e no uso de vocabulário; (obj. esp. 2º.ano);

Nos exemplos citados em (1) e (13) dever-se-ia especificar de que

conhecimentos se trata, porque podem ser vários; o mesmo para os exemplos (3) e (7). Há que saber, no objectivo três (3), o que deve ser reconhecido: as características, o modelo, a estrutura, etc..

No objectivo sete (7), há que clarificar em que bases deve ser feita a interpretação e o uso de vocabulário, se é por sinonímia, antonímia, se é a partir de um texto oral ou escrito ou apenas a partir de frases soltas criadas pelos alunos; há, portanto, que clarificar todos estes aspectos.

Para além destes pontos em termos de operacionalização, há ainda a salientar, pela negativa, o facto de nenhum dos objectivos gerais e específicos, definidos neste programa, se iniciarem pela frase-chave « *o aluno deve se capaz de [...]*», e em nenhum deles ser indicado qualquer critério de suficiência ou as condições de realização dos mesmos.

Prosseguindo com a leitura e análise dos objectivos, constata-se que dos dezanove (19) objectivos gerais definidos para o 1º, 2º. e 3º. anos dos três ramos¹, apenas seis (06) pertencem ao âmbito da disciplina de português, nomeadamente: (03), (04), (05), (14), (18). Os restantes treze (13) objectivos gerais são definições muito gerais, não direccionadas especificamente para a disciplina de português, embora esta possa tirar algum benefício. São objectivos que podem ser mais úteis a outras áreas do saber ou a todo o ensino em geral, no conjunto de todas as matérias curriculares, visto que não estão dentro do campo delimitado da cadeira de português. Exemplo:

(8) Forjar o espírito da unidade nacional, o amor à Pátria Socialista e o orgulho de ser moçambicano;

(9) Inculcar o respeito e o amor pelos valores da justiça, da igualdade, da cooperação, do trabalho árduo, do humanismo;

(19) Deixar aplanadas as vias de acesso aos estudos pré-universitários ou,

¹ Industrial, Comercial e agropecuário.

quando não seguidos, como ocorrerá na grande maioria dos nossos casos por razões óbvias, poder enfrentar a vida profissional sem aquelas limitações, infelizmente tão comuns, resultantes de programas obsoletos desfazados da realidade;

Portanto, em termos de indicações de objectivos gerais, o actual programa de português do ensino básico técnico profissional avança muito pouco no sentido da especificação e particularização da disciplina em questão e adia cada vez mais a sua delimitação e fronteiras.

No que respeita aos objectivos específicos, para além dos aspectos negativos já apontados, e apesar de estes estarem na sua totalidade (1.º, 2.º e 3.º anos) relacionados com a disciplina de português, pois estão essencialmente virados para a aprendizagem de conteúdos, há ainda a acrescentar que eles pecam pelo facto de não ter havido, por parte dos autores deste programa, uma preocupação em propor objectivos virados para as práticas de língua, no sentido de desenvolver a competência comunicativa: ouvir, falar, ler e escrever.

Não ocorrem no programa objectivos específicos próprios para os domínios da comunicação oral e comunicação escrita, vedando deste modo a possibilidade de os alunos aprenderem a falar e a escrever cada vez mais.

Em relação ainda aos objectivos específicos, verifica-se uma diminuição quantitativa na passagem entre as várias classes. Assim, temos, para o 1.º ano, dezanove (19) objectivos específicos definidos; para o 2.º ano, uma redução para nove (09); e, no 3.º ano, uma redução ainda maior: para cinco (05) objectivos apenas. Porém, esta diminuição quantitativa não traz qualquer progressão qualitativa, porque, em termos de desenvolvimento de capacidades, elas são praticamente as mesmas,

não havendo qualquer novidade, continuando a não existir uma especificação adicional no que concerne ao tratamento do oral e do escrito. Há, portanto, uma fraca progressão dos objectivos propostos.

Deste modo, o que esperar dos nossos alunos, visto que se exige um nível elevado de realização e consecução de objectivos sem considerar o desenvolvimento das capacidades de ouvir, falar, ler e escrever? Cremos, então, que não constitui surpresa para ninguém que os nossos alunos apresentem enormes deficiências ao nível da compreensão e expressão oral e escrita, pois os objectivos definidos neste programa de português do ensino básico técnico-profissional relegam para segundo plano o desenvolvimento desses domínios, o que é bastante negativo.

4 - Relação recíproca existente entre objectivos, conteúdos e actividades no actual programa de português para o ensino básico técnico profissional

Visto que já foram analisados os objectivos enunciados neste programa em vigor, faremos neste ponto o mesmo em relação aos conteúdos e actividades, para depois efectuarmos uma análise conjunta das três (03) componentes.

4.1 - Conteúdos propostos

Questionámo-nos sobre a finalidade de conteúdos propostos: de que forma eles poderiam servir a um futuro técnico básico, ou também chamado de operário qualificado, na sua vida prática. Terão estes

conteúdos alguma utilidade? Estas e outras questões só poderão ser respondida, após um estudo mais aprofundado. Assim, tomando como base as ideias defendidas por Piletti (1986), Turra (1974) e Nérici (1989), observámos o seguinte:

a) A maioria dos conteúdos propostos no programa são inadequados, e não têm muito interesse para os alunos que se encontram neste nível.

São conteúdos «aborrecidos e pesados», que não têm nada a ver com a experiência ou realidade anterior dos alunos. Exemplo:

1.º ano	2.º ano	3.º ano
5. Níveis e outras variedades de língua.	5. Breves Noções de Linguística.	1. Ampliação da área vocabular.
13. Os constituintes do sintagma verbal.	6. Qualidades da linguagem e vícios apostos.	4. Géneros Literários: Poesia, Teatro, Narrativa, Crítica.
15. As várias funções do sintagma nominal preposicional.	7. Noções de versificação.	

b) Que utilidade prática poderão trazer estes conteúdos para os futuros técnicos qualificados? Quase nenhuma. É que estes alunos estão a ser preparados para exercer, num curto espaço de tempo (três anos), a vida laboral, logo os conteúdos a propor devem ser outros e ter em vista este último aspecto, e não os programados. Exemplo:

1.º ano	2.º ano	3.º ano
19. Formas do discurso.	4. Processos de Valorização estilística.	2. Identificação e caracterização do texto literário.
20. Disciplinas que estudam a linguagem verbal.	7. Noções de Verificação.	3. Distinção entre poesia e prosa.

c) A maioria dos conteúdos não poderá ser apreendido pelos alunos dentro do tempo programado, porque é demasiada a informação a ser fornecida de uma só vez, e muitas vezes os mesmos conteúdos estão acima do nível de compreensão dos alunos. São conteúdos extremamente complexos, próprios para níveis mais elevados ou para cursos de especialidade de língua portuguesa. Exemplo:

1.º ano	2.º ano	3.º ano
7. Os constituintes da frase: o sintagma nominal e sintagma verbal.	2. A frase complexa: A subordinação.	1. Ampliação da área vocabular.
8. Os constituintes do sintagma nominal.	3. A narrativa.	4. Géneros literários, poesia, teatro, narrativa e crítica.
13. Os constituintes do sintagma verbal.	4. Processos de valorização estilística.	5. Literatura Moçambicana.

d) Alguns conteúdos aparecem repetidos em classes diferentes, apresentando, às vezes, apenas formulações diferentes. Exemplo:

1º ano	2º ano	3º ano
14. O verbo	8. O verbo	-
12. O adjectivo	9. O adjectivo	-
18. Frase complexa	2. Frase complexa: A subordinação	-

e) Presença de conteúdos descritos de forma pouco clara, ambígua, não se sabendo muito bem o que se pretende leccionar. Exemplo:

1º ano	2º ano	3º ano
21. Noções breves de descrição e narração	11. Análise de textos	-

f) Verifica-se uma grande falta de sequência lógica e gradual dos conteúdos, fazendo com que o programa se torne pouco funcional.

Exemplo:

1ºano	2ºano	3ºano
2. Comunicação e linguagem	8. O verbo	1. Ampliação da área vocabular
3. Pontuação	9. O adjectivo	2. Identificação e caracterização do texto literário
4. Funções da linguagem	10. A exposição	
5. Níveis e outras variedades de língua	11. Análise de textos	
6. Tipos e formas de frase		

Concluindo e resumindo: Certos conteúdos propostos neste programa podem surgir associados, ou fundidos, num único conteúdo, visto que existem entre eles muitos pontos em comum. Exemplo:

-No 1.º ano, podem-se associar os seguintes conteúdos: (9)- o nome; (10)- os determinantes do nome; (11)- o pronome; (12)- o adjectivo; (16)- a preposição; (17)- o advérbio; num único conteúdo, «classe de palavras».

-Associar, também, os conteúdos seguintes do 1.º ano : (3)- pontuação; (4)- funções da linguagem; (6)- tipos e formas de frase; num único conteúdo, pois a pontuação desempenha um papel relevante tanto para as funções da linguagem como para os tipos e formas de frase, a nível da oralidade e da escrita.

Conteúdos, como «Noções breves de descrição e narração» (1.ºano); «A narrativa» (2.ºano); «Literatura moçambicana» (3.ºano); deveriam pressupor a existência do

módulo «ler» no programa. Estranhamente, ao contrário do que seria de esperar, este módulo não aparece nem como objectivo, nem como conteúdo, o que cria muitas dificuldades ao aluno quando tem de assimilar estes conteúdos, sem ter havido anteriormente uma preparação, o hábito de ler.

Para além de outras incoerências pontuais que nos absteremos de referir aqui, há a apontar que os conteúdos relativos à coordenação e subordinação são estudados todos de uma única só vez, numa única unidade. Em nosso entender, seria mais conveniente separá-los por várias classes, começando pela coordenação, já no EP2, e ir progressivamente avançando com as orações subordinadas, visto que os alunos usam já estas construções nos seus falares do dia a dia. Estes conteúdos serviriam assim para consciencializá-los da existência de vários processos de coordenação e subordinação. Deste modo, no final da sua formação, o aluno já teria a coordenação e a subordinação compreendidas, sem ter que decorar.

Outro aspecto a reter é que parece-nos prematura a introdução do estudo dos sintagmas nominal, verbal e preposicional no 1º ano, pois isto implica por parte do aluno ter já uma base teórica segura de relações gramaticais ou funções sintácticas, bem como de classe de palavras, o que parece não ser o caso dos nossos alunos.

O mesmo se pode dizer em relação aos conteúdos, «Disciplinas que estudam a linguagem verbal» (1.º ano), que implicam conhecer bem as partes da gramática; e para o conteúdo, «Breves noções de linguística» (2.º ano), que implica conhecer claramente a dicotomia língua/fala, facto bastante complexo para os nossos alunos, nesta fase.

Muitas mais observações poder-se-iam fazer a estes conteúdos propostos no programa, mas as limitações de tempo e espaço obrigam-nos, no entanto, a parar por aqui. Mas, antes, importa referir o seguinte:

-Há que prestar mais atenção às quantidades e designações dos conteúdos propostos e por nós referidos.

-Há que ter cuidado: com distinção que se deve fazer entre os conteúdos essenciais e os acessórios; com a fase de escolaridade em que os alunos se encontram, bem como com as suas necessidades básicas em termos de língua.

-Parece que este programa tende a negligenciar conteúdos essenciais para privilegiar os acessórios, apresentando uma listagem de conteúdos completamente desarticulados uns do outros e sem qualquer interesse. Entendemos, como essencial, conteúdos virados para os domínios ouvir, falar, ler e escrever e conteúdos mínimos referentes ao funcionamento da língua.

4.2 - Actividades propostas

No que se refere às actividades ou orientações metodológicas, limitar-nos-emos a apresentar alguns exemplos.

Exemplo 1 (conteúdo - 9 - O nome, 1.º ano pág. 59)

«O professor deverá iniciar esta unidade transmitindo a noção de classe de palavras[...]

O professor deverá apresentar exercícios de identificação de nomes em frases. Poderá fornecer vários tipos diferentes de nomes, devendo o aluno realizar a sua identificação.

O professor deverá, seguidamente, com base em gramáticas, explicar que, [...]

O professor deverá caracterizar sucintamente cada uma das subclasses. Deverá, também, fornecer alguns exercícios de identificação.

Para finalizar o estudo do nome, o professor irá apresentar a sua flexão [...]

O professor irá, em seguida, explicar as várias regras relacionadas com as formas do nome [...]».

Exemplo 2 (conteúdo 6-qualidades da linguagem e vícios opostos; 2.º ano pág. 98)

«Depois de dar os conceitos referentes às qualidades da linguagem (apoiando-se em exemplos), o professor falará dos vícios que se lhe opõem, de forma que o aluno possa evitá-los. Por exemplo, depois de explicar o que é a correcção o professor explicará que para obter a correcção é necessário [...]».

Exemplo 3 (conteúdo 5-Literatura Moçambicana; 3.º ano pág.

129)

«O professor deverá começar por caracterizar as três fases distintas em que se divide a literatura moçambicana antes, durante e após a luta armada (ver anexo).

Depois, caracterizará e situará no tempo cada um dos períodos respeitantes a todos e cada uma das fases [...]».

Qualquer um que efectue uma leitura rápida das actividades descritas no programa notará, imediatamente, que elas centram-se à volta do professor e não do aluno, como seria aconselhável. Exemplo:

«O professor deverá indicar...

O professor deverá seleccionar...

O professor dará aos alunos...

O professor falará...

O professor deverá começar por ...

O professor deverá caracterizar...

O professor deverá iniciar...

O professor deverá, seguidamente...».

No programa não são apresentadas muitas actividades para os alunos. Quando aparece alguma coisa para o aluno, geralmente, é «exercícios de aplicação sobre a matéria dada», e não passa disto. Em nenhuma das actividades apresentadas é discernível qualquer sugestão concreta do modo como executar os exercícios. Consequentemente, vai depender exclusivamente de cada professor a planificação de actividades apropriadas à exercitação, como forma de sistematizar os conteúdos pré-programados.

Da breve análise feita aos objectivos, conteúdos e actividades, pode-se concluir que existe uma forte relação, uma relação de reciprocidade entre as componentes objectivos e conteúdos, visto que para cada conteúdo correspondem objectivos que expressam resultados a obter - desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Na realidade, os objectivos contêm a explicitação dos conteúdos a leccionar e a assimilar pelos alunos. Em contrapartida, em relação às actividades, não se poderá dizer o mesmo, embora as actividades estejam direccionadas para a operacionalização dos conteúdos, elas não são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Pensamos que devem ser dinamizadas actividades que permitam a participação total e integral do aluno e, também, a do professor, tal como o programa pressupõe nos objectivos.

CAPÍTULO V

PROPOSTAS E CONCLUSÃO

1 - Propostas de linhas orientadoras para um novo Programa de Português para a Ensino Básico Técnico-Profissional

Parece ser absolutamente aceite pelo maioria de professores de português do ensino básico técnico-profissional, profissionais do Ministério da Educação afectos à Direcção Nacional do Ensino Técnico-Profissional, linguístas, didactas, pedagogos e alunos que o actual programa de português aplicado às escolas técnicas básicas tem de melhorar a sua qualidade¹.

Esta melhoria poderá ser levada a cabo, fundamentalmente, a partir da elaboração e implementação imediata de um novo programa de português.

Atendendo e considerando que se trata de elaborar um programa de língua para sujeitos que possuem já um certo conhecimento e até algum domínio do português, isto é falam e escrevem até certo ponto obedecendo as regras «*de concordância, de organização da frase e do texto, da pronúncia, da ortografia e de pontuação*» (Gomes *et alii*, 1991a:42), o objectivo não será evidentemente o de ensinar propriamente uma língua, mas naturalmente o de desenvolver e aperfeiçoar cada vez mais e melhor o seu uso, melhorando a competência comunicativa do sujeito, objectivos esses que, na afirmação de Gomes *et alii* (1991c:48),

¹ São dados, fruto duma auscultação empírica (conversas de corredor e gabinete, reuniões de disciplina, etc...)

«deve contribuir para o tornar mais autónomo e progressivamente capaz de dar respostas adequadas em novas situações», nas suas duas modalidades, o oral e o escrito.

A oralidade e a escrita são, então, dois domínios básicos que assumem um papel primordial no desenvolvimento da comunicação, em geral, e da aula de português, em particular, visto ser dentro dela que a actividade comunicativa ganha espaço.

Seguindo a posição de Costa (1991:11) que afirma que para a estruturação de programas *«seria mais coerente do ponto de vista teórico, a consideração de três blocos: ouvir e falar, ler e escrever, que correspondem com rigor à concepção da realização da língua nas suas suas duas modalidades: a oral e a escrita, desdobrando-se cada uma delas nas competências de recepção e produção e o designado funcionamento da língua»*, os programas deverão propor objectivos, conteúdos e actividades direccionadas para a comunicação oral e escrita.

Em relação ao bloco, funcionamento da língua, julgamos que os programas devem propor uma gramática mínima, sempre com o objectivo de melhor e aperfeiçoar o uso da língua.

O novo programa de português deve fornecer aos técnicos básicos a possibilidade de adquirirem uma boa base em português, geral e profissional, de modo a serem capazes de responder as exigências da vida sócio-profissional. Assim, um técnico básico deve ser capaz de se integrar num ambiente profissional com bons conhecimentos de língua portuguesa, geral e profissional. Nesta base, propomos as seguintes linhas orientadoras; servindo-nos do programa produzido pelos Autores de Programas de Língua Portuguesa (1991).



Comunicação Oral - Ouvir/falar ou ouvir/interagir

OBJECTIVOS GERAIS	CONTEÚDOS GERAIS	ACTIVIDADES GERAIS
<p>1. Comunicar oralmente tendo em conta as várias técnicas de expressão e comunicação.</p> <p>2. Exprimir-se oralmente com progressiva autonomia e clareza segundo os vários objectivos traçados para a comunicação.</p> <p>3. Exprimir-se oralmente de modo a apresentar explicações lógicas de problemas, pedidos de informações ou instruções das várias áreas profissionais e do quotidiano</p> <p>4. Compreender mensagens orais contendo informações, instruções e explicações sobre a vida social e profissional.</p> <p>5. Criar o gosto pela preservação e recriação do nosso património literário e cultural oral.</p> <p>6. Seleccionar informações importantes para a concretização de projectos de trabalho.</p>	<p>Expressão verbal em interacção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - intenção comunicativa - acomodação comunicativa <p>Comunicação oral regulada por técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - intenção comunicativa - acomodação comunicativa - formas de tratamento - níveis de língua - ordenação de ideias - construção frásica - particularidades do vocabulário <p>Compreensão de enunciados orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - intenção comunicativa - acomodação comunicativa - ideia geral - ideias principais e secundárias - informações relativas a factos e opiniões. 	<p>Produzir discursos variados de acordo com a situação de comunicação em que se encontra;</p> <p>...</p> <p>Simular e praticar situações que tratem de assuntos técnico-profissionais da vida laboral e quotidianos da vida social, respeitando as normas e técnicas inerentes à comunicação;</p> <p>...</p> <p>Seleccionar actividades relacionadas com a especialidade do curso a partir de registos audio-visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - programas radiofónicos e televisivos; - filmes e peças de teatro; - entrevistas e depoimentos; <p>Mostrar compreensão e posição crítica de discursos orais variados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reter informação; - cumprir instruções; - responder a questões; <p>Recolher e reproduzir produções do património literário oral de acordo com a cultura moçambicana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Provérbios, advinhas, - Contos tradicionais, lendas.

Comunicação Escrita - Leitura

OBJECTIVOS GERAIS	CONTEÚDOS GERAIS	ACTIVIDADES GERAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver o gosto individual pela leitura. 2. Lidar com textos géneros e temas variados pertencentes a literatura nacional, universal e técnico-profissional da sua especialidade ou curso; 3. Interpretar mensagens de manuais, artigos, livros ou outros documentos escritos que referem a assuntos técnicos e profissionais para funcionar na vida laboral 4. Aprender criticamente o significado de diferentes mensagens escritas. 5. Explicar diversas linguagens de natureza icónica e simbólica. 6. Desenvolver métodos e técnicas de trabalho de língua que visem contribuir para uma boa aprendizagem e formação profissional de um técnico básico. 	<p>Leitura Recreativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentido global - Recepção afectiva e estética <p>Leitura Orientada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto Narrativo - Texto Poético - Texto Dramático - Texto Funcional <p>Leitura para informação e estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha de material de consulta - métodos de consulta - Selecção de informação 	<ul style="list-style-type: none"> · Executar como forma de praticar diferentes modalidades de leitura exprimindo diferentes reacções, segundo os textos a ler/lidos; · Aumentar a capacidade de leitura a partir de actividades lúdicas. · Efectuar leituras diversas e complementares que levem a construção de sentidos; · Elaborar fichas de leitura contendo os aspectos mais significativos do texto ou obra. · Efectuar o estudo de narrativas integrais ou de excertos seleccionados. · Ler poemas que despertem atenção pelo seu ritmo, sonoridade... · Ler e assistir peças teatrais ou parte de peças indicadas seleccionadas. · Contextualizar obras como forma de aprofundar a interpretação das mesmas. · Ler diferentes textos funcionais. · Comparar diferentes textos funcionais de modo a verificar particularidade de cada um. · Ler textos de natureza diferente. · Confrontar textos de diferente natureza. · Reflectir de acordo com a situação, o momento de uso de cada texto estudado, de acordo com as necessidades de vida social e laboral. <p style="text-align: center;">**</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ordenar por temas ou alfabeticamente materiais de consulta. · Treinar várias estratégias de leitura para obtenção rápida de informação. · Consultar e seleccionar informação interessante para desenvolver e realizar um projecto de trabalho. · Organizar e classificar vários tipos de informação. <p style="text-align: center;">***</p>

'Comunicação Escrita - Escrever

OBJECTIVOS GERAIS	CONTEÚDOS GERAIS	ACTIVIDADES GERAIS
<p>1. Desenvolver o gosto individual pela escrita.</p> <p>2. Utilizar a escrita como forma de desenvolvimento e aprofundamento da leitura.</p> <p>3. Apreciar textos escritos como forma de orientar a produção dos seus próprios textos.</p> <p>4. Dominar as técnicas de redacção de múltiplos e diferentes modelos de textos úteis a vida social e profissional.</p> <p>5. Aperfeiçoar a competência da escrita com base em técnicas de redacção de textos estudados.</p> <p>6. Alargar métodos e técnicas de trabalhos escritos que visem contribuir para uma boa formação geral e profissional de um técnico básico.</p>	<p>Escrita expressiva e lúdica.</p> <p>Escrita para a apropriação de técnicas e modelos: Plano do texto; Construção do texto; Apresentação do texto.</p>	<p>Praticar e participar em várias situações que desenvolvam gosto pela escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos livres; - Narrar acontecimentos reais ou imaginados; - Recontar o que observou, ouviu ou leu; - Escrever textos com características poéticas; - Reconstituir um texto a partir de frases desordenadas ou segmentos textuais - colagens de textos.
	<p>Aperfeiçoamento de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encadeamento de partes do texto; - Construção de parágrafos e frases; - Pontuação; - Vocabulário. 	<p>Efectuar diferentes tipos de escrita para fins e destinatários variados;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar uma narrativa simples e/ou complexa; - Fazer um texto de opinião - comentário crítico; - Escrever uma carta, notícia, reportagem, entrevista; <p>Aplicar de acordo com os modelos, as diferentes técnicas de redacção de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer cartas familiares, profissionais ou comerciais, currículum vitae, requerimento, acta, relatório, exposição de acordo com a sua área profissional; - Fazer avisos, pedidos, anúncios, convocatórias, circulares. <p>...</p> <p>Confortar as hipóteses de perfeição de textos a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - inserir numa narrativa seqüências descritas; - Escolher um tema e elaborar um texto sob a epigrafe (Prós.../contras...); - Continuar uma narrativa dada. <p>...</p>

Funcionamento da língua

OBJECTIVOS GERAIS	CONTEÚDOS GERAIS	ACTIVIDADES GERAIS
<p>1. Desenvolver o gosto pessoal pelo funcionamento da língua.</p> <p>2. Reflectir sobre aspectos fundamentais da estrutura da língua a partir de situações de uso.</p> <p>3. Determinar aspectos fundamentais do funcionamento da língua a partir de situações de uso.</p> <p>4. Tomar-se competente nos assuntos gramaticais que facilitem a percepção do funcionamento de discursos bem como o aperfeiçoamento da expressão individual.</p>	<p>ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO</p> <p>DA</p> <p>LÍNGUA:</p> <p>ANÁLISE E</p> <p>REFLEXÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Utilizar modos diferentes de representação do discurso. . Alterar textos, variando a intensão e adequação comunicativa. . Articular várias classes de palavras numa série de frases, construindo um texto coerente. . Substituir num texto de forma coesa, palavras de sentido equivalente ou opostas. . Construir um texto, valorizando a importância da pontuação . Empregar diferentes tipos e formas de frase num texto, valorizando a pontuação. . Aplicar em textos a estrutura de frases simples e complexas. . Observar as formas de ligação de orações bem como a natureza das suas relações. . Marcar as palavras ou expressões que numa frase desempenha diferentes funções sintácticas. . Produzir um texto (oral ou escrito) obedecendo as regras de concordância. . Participar em processos de enriquecimento do léxico. <p style="text-align: center;">...</p>

2 - Conclusão

Ao finalizar o nosso trabalho, gostaríamos de tecer algumas considerações acerca do estudo efectuado ao programa em vigor e à proposta por nós apresentada.

Ao longo da nossa análise, demonstramos até que ponto o programa do ensino básico técnico-profissional é inadequado, incoerente e desactualizado para os alunos, porque não proporciona a estes um desenvolvimento suficiente, no âmbito da comunicação oral e escrita, de modo a poderem ingressar com o mínimo de competência comunicativa na vida laboral.

Esta situação agrava-se ainda mais, quando verificamos que o programa é ambíguo e de difícil leitura. Alguns objectivos são demasiado gerais e, pelo seu teor, parecem transportar uma certa carga ideológica e política.

Os objectivos e conteúdos estão programados em função do aluno, porém as actividades ou orientações metodológicas centram-se à volta do professor. Há neste programa uma situação paradoxal, visto que a planificação de actividades se encontra virada para o ensino, e não permite que o aluno se envolva directamente no processo de ensino-aprendizagem.

Face a estes problemas, julgamos ser necessário, a anulação do programa de português do ensino básico técnico-profissional, ainda em vigor, e a introdução de um outro, como forma de resolver a situação vigente.

Para que se constitua um programa coerente, há que estabelecer uma

forte e lógica ligação entre as linhas orientadoras que concebem o programa e as componentes básicas: objectivos, conteúdos, actividades e avaliação, devendo as duas primeiras componentes ser definidas de modo progressivo e em espiral.

A nossa proposta é apenas uma simples tentativa de construção de um programa de língua portuguesa virado para a comunicação e expressão, que desenvolva o ouvir, falar, ler e escrever e o mínimo de reflexão sobre o funcionamento da língua que deverá ser feita a partir de contributos dos alunos ou exemplos muito simples.

Procuramos propor as linhas gerais de um programa inteiramente centrado no aluno, com objectivos, conteúdos e actividades próprias e úteis a um técnico básico que se prepara para ingressar na vida laboral.

É uma proposta de programa que pretende criar novas atitudes, a vontade de comunicar, falar, ler e escrever, aperfeiçoando continuamente o raciocínio e a criatividade, porque, afinal, as matérias que nesta disciplina se irão leccionar deverão também contribuir para o sucesso escolar noutras áreas do saber.

Para terminar, importa referir e salientar um facto: ainda que se elaborem e se implementem os mais belos, ricos e criativos programas de língua, eles só farão sentido, isto é só produzirão os efeitos positivos-sucesso escolar - se acompanhados dos respectivos manuais de leitura e interpretação dos textos.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

BARBEIRO, L. F. Linguagem - experiência e reflexão no processo de ensino-aprendizagem. In SEQUEIRA, F. (*et alii*) *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa*. Leiria: 1993. p. 105-116.

BARROW, R. *Programas de ensino e senso comum*. Lisboa: Livros Horizonte, 1979. 1 parte: Comentários críticos sobre a teoria dos programas, p. 13-55.

CARVALHO, A. de D. P. de . Avaliação da compreensão da mensagem escrita. In SEQUEIRA, F. (*et alii*) In *Ensino - aprendizagem da língua portuguesa*. Leiria: 1993. p. 139-147.

CASTRO, R. M. Vieira de e SOUSA, M. de L. D. de. Os novos programas de português - algumas notas. In SEQUEIRA, F. (*et alii*) *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa*. Leiria: 1993. p. 185-200.

COSTA, M. A. Programas de língua portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua. In. DELGADO - MARTINS, M.R. (*et alii*) *Documentos de encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Edições Colibri, 1991. p. 9-18.

DELGADO-MARTINS, M.R. Perspectiva Teórica, linguística e cognitiva. In DELGADO- MARTINS, M.R. (*et alii*) *Documentos de encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Edições Colibri, 1991. p. 5-8.

D'HAINAUT, Louis. *Educação - dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990. 1 parte: O quadro da construção dos curricula, p. 19-40.

DUARTE, I. O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico. In SEQUEIRA, F, (*et alii*) *Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: 1993. p. 49 - 60.

DUARTE, I. Funcionamento da língua: a periferia dos NPP. In DELGADO - MARTINS, M.R. (*et alii*) *Documentos de encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Edições Colibri, 1991. p. 44-59.

FERNANDES, M. A. Mecanismos de produção e compreensão verbal. In SEQUEIRA, F. (*et alii*) *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa*. Leiria: 1993. p. 119-130.

FONSECA, E. Caracterização geral dos novos programas de língua materna. In SEQUEIRA, F. (*et alii*) In *Ensino - aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: 1993. p. 173 - 184.

FONSECA, E. Paradigmas, programas e ensino da língua materna. *Revista portuguesa de educação* 1990. p. 51 - 61.

FONSECA, E. Conclusões e apreciação dos novos programas e das propostas existentes. In SEQUEIRA, F. (*et alii*) *Ensino - aprendizagem da língua portuguesa*. Leiria: 1993. p. 211-216.

GOMES, A. (*et alii*). *Guia do professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação, 1991a. 1 vol, 1.º nível.

GOMES, A. (*et alii*). *Guia do professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação, 1991b. 1 vol, 2.º nível.

GOMES, A. (*et alii*). *Guia do professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação, 1991c. 1 vol, 3.º nível.

GOMES, A. (*et alii*). *Livro do professor*. Ensino Secundário, 8.ª classe. República de Moçambique e Fundação Calouste Gulbenkian, s.d. 2 vol, 146 p.

GOMES, Aldónio (*et alii*). *Livro do professor*. Ensino Secundário, 9ª classe. República de Moçambique e Fundação Calouste Gulbenkian, s.d. 2 vol, 120 p.

GOMES, A. (et alii). *Guia do professor. Ensino Secundário, 10ª classe.* República de Moçambique e Fundação Calouste Gulbenkian, s.d. 2 vol, 125 p.

LIBÂNEO, J. C. *Didáctica.* São Paulo: 1994. Cap. 6: Os objectivos e conteúdos de ensino, p. 119-130.

LIMA, L. de O. *A escola secundária moderna (organização, métodos e processos).* Rio de Janeiro: Publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1962. 3 vol. Currículo, programas e métodos Série IV.

Ministério da Educação. Direcção de Planificação. *Estatística da educação aproveitamento escolar - 1996.* Maputo: 1997. p. 4 - 47.

Ministério da Educação. Direcção de Planificação. *Estatística da educação aproveitamento escolar - 1997.* Maputo: 1998. p. 3 - 46.

Ministério da Educação. Direcção de Planificação. *Estatística da educação levantamento escolar - 1997.* Maputo: 1997. p. 40 - 52.

Ministério da Educação e Ministério do Trabalho. *Revisão da política e estratégias do ensino técnico e da formação profissional em Moçambique (esboço).* Maputo: 1998. 31 p.

Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação Técnico-profissional (SETEP). *Programa*. Maputo: 1984. 137 p.

NERICI, I. G. *Didáctica uma introdução*. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1989. cap. 7: Objectivos, p. 58-70.

NERICI, I. G. *Didáctica uma introdução*. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1989. cap. 8: Conteúdo, p. 71-74.

NERICI, I. G. *Introdução à didáctica geral*. 16 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1991. cap. 2: Objectivos, p. 32-67.

Organização curricular e programas. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1991. 1vol, 72 p.

PEREIRA, D.R. A relação linguagem/cognição e sua operacionalização nos novos programas de português. In DELGADO-MARTINS, M.R. (*et alii*) *Documentos de encontro sobre os novos programas de português*. Lisboa: Edições Colibri, 1991. p. 21-34.

PILETTI, C. *Didáctica geral*: 6 ed. São Paulo: Editora Áticas S.A., 1986. cap. 6: Objectivos, p. 80-85.

PILETTI, C. *Didáctica geral*: 6 ed. São Paulo: Editora Áticas S.A., 1986. cap. 7: Selecção e organização de conteúdos, p. 90-98.

PINTO, Cabral *et. al.* *Instituição Escolar: Que diálogo?*. Coimbra: Edição de O professor 1974. 1 parte: o programa, p. 173-187.

RIBEIRO, A. C. *Reflexões sobre a reforma educativa*. 2 ed. Lisboa: Texto Editora, 1990. 74 p.

SILVA, J. G. de. Interferência e variante linguística. Algumas considerações sociolinguísticas sobre o português falado em Moçambique. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Dez., 1991, n.º 5/6, p. 101-105.

Sistema nacional de educação - linhas gerais - lei n.º 4/83. Maputo: 1995. 135 p.

SOARES, I. O novo programa de língua portuguesa do 1.º ciclo do ensino básico: comunicação, afectividade e criatividade. In SEQUEIRA, F. (*et alii*) *Ensino-aprendizagem da língua portuguesa*. Leiria: 1993. p. 181-184.

ANEXO 1

ANEXO 2

CORPUS

OBJECTIVOS GERAIS A ATINGIR NO NÍVEL BÁSICO DO ENSINO COMERCIAL, INDUSTRIAL E AGRO-PECUÁRIO

1. Consolidação dos conhecimentos adquiridos, especialmente nas duas últimas classes.

1.1 Capacidade de comunicar na língua portuguesa em situações de actividades social, nos registos corrente e formal;

1.2 Garantia da utilização e aplicação, de forma independente, de técnicas de produção e análise de textos;

1.3 Possibilidade de estruturação lógica do raciocínio e desenvolvimento das capacidades de comparação, análise, concretização, generalização e síntese através das actividades de expressão oral e escrita;

1.4 Estímulo da aplicação à formação de hábitos de trabalho independente e auto-avaliação como o desenvolvimento de técnicas de utilização do dicionário, gramáticas e fichas de trabalho;

1.5 Possibilidade de formação de espírito crítico e de sentido de enovação e criatividade;

1.6 Formação de bases da concepção científica do mundo;

1.7 Forjar o espírito da unidade nacional, o amor a pátria socialista e o orgulho de ser moçambicano;

1.8 Inculcar o respeito e o amor pelos valores da justiça, da igualdade, da cooperação, do trabalho árduo, do humanismo;

1.9 Desenvolver sentimentos de respeito e amor pelos pais, professores, pessoas mais velhas, responsáveis da escola e da educação e dirigentes do país;

1.10 Despertar o gosto pela beleza, pela musicalidade, ritmo e sentido estético;

1.11 Correção de posturas corporais erradas e coordenação e harmonia dos gestos e do movimento corporal;

2. Desenvolvimento e aplicação dos mesmos conhecimentos de modo a que o aluno seja capaz de:

2.1 Utilizar a língua portuguesa como instrumento técnico e científico;

2.2 Veicular clara e correctamente toda e qualquer comunicação social;

2.3 Desenvolver e amadurecer os hábitos de reflexão e capacidade de observação de raciocínio e de análise e síntese que lhe permitam uma melhor compreensão dos problemas políticos, sociais e económicos que afectam o mundo dos nossos dias;

2.4 Ter acesso à arte e à cultura em geral e especialmente moçambicanos de modo a que possa compreender e dar valor ao seu povo e à sua luta, ali bem patentes;

2.5 Dominar a gramática e possuir alguns conhecimentos linguísticos, semânticos, estilísticos, vocabulares e etimológicos da língua que lhe permitam como alavancas mínimas necessárias, desenvolver o gosto pela estética no âmbito da literatura e estudar os autores moçambicanos e suas obras que tanto contribuíram e contribuem para o sentimento nacionalista, espírito de sacrifício e amor patriótico;

3. Deixar aplanadas as vias de acesso aos estudos pré-universitários ou, quando não seguidos, como ocorrerá na grande maioria dos casos por razões óbvias, poder enfrentar a vida profissional sem aquelas limitações, infelizmente tão comuns resultantes de programas obsoletos e desfazados da realidade.

1.º ANO

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DE CLASSE	CONTEÚDOS	H.	ACTIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os vários meios de comunicação e tipos de linguagem; 2. Distinguir as diferentes formas de comunicação e conhecer os elementos e condições necessárias à sua realização; 3. Saber reconhecer os caracteres distintivos das realizações oral e escrita segundo as regras prescritas pelo código; 4. Aplicar adequadamente os sinais de pontuação já estudados e saber quando, como e porquê se usam iniciais maiúsculas; 5. Introduzir o aluno nos factores constituintes do processo linguísticos levando-o a reconhecer que cada um desses factores origina uma função específica da linguagem; conhecer cada uma das seis funções; e verificar que, as funções informativas e emotivas constituem o fulcro de toda a comunicação; 6. Saber da existência de três níveis de língua, elevado, médio e baixo; conhecer bem o nível médio correspondente à norma e que é comum a maioria dos utentes da língua; reconhecer que o nível nas suas duas formas de língua familiar e popular resulta de ligeiros ou constantes desvios da norma que podem em grande ou pequena parte prejudicar a compreensão da mensagem; ter conhecimento que as divergências se situam no campo lexical, fonético e morfo-sintáctico; e ir já tomando contacto com as variedades jornalísticas, publicitárias e técnicas; 7. Identificar os tipos e formas de frase e saber estabelecer as suas combinações, para introdução do aluno na estrutura da língua e criar-lhe capacidade de compreensão e análise dos diferentes aspectos do discurso; 8. Conhecer e saber representar gráfica e esquematicamente os constituintes da frase caracterizando os elementos essenciais e distinguindo as suas funções relações; 9. Caracterizar o verbo e aplicar os seus conhecimento sobre as conjugações, distinguir as funções realizadas pelos modos e tempos e identificar as classes e sub-classes dos verbos segundo a sintaxe; 10. Identificar e reconhecer os outros elementos que podem constituir a frase; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teste diagnóstico e revisão dos assuntos da 6ª classe: pontuação classe de palavras, verbos e sua conjugação, discurso directo e indirecto voz activa e passiva, figuras de estilo: comparação e metáfora. 2. Comunicação e linguagem não verbal, verbal mista. A comunicação pela palavra. Linguagem verbal oral e linguagem verbal escrita. 3. Pontuação. Ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, reticências, vírgula, ponto e vírgula, o travessão, as aspas, os parêntesis. 4. Funções da linguagem. função informativa ou referencial; função fática; função apelativa ou imperativa; função metalinguística; função expressiva ou emotiva; função poética ou estética. 5. Níveis e outras variedades de língua. Nível de língua: elevado, médio, baixo; Outras variedades de língua: jornalística, publicitária, técnica. 6. Tipos e forma de frase. Tipos de frase: declarativo, interrogativo, imperativo, exclamativo; Formas de frase: afirmativa ou negativa, enfática ou fática ou neutra, activa ou passiva. 	<p>12</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pontuar o texto; Fazer corresponder cada palavra a sua classe; Identificar os tempos e modos verbais; Identificar o verbo principal e auxiliar; Produzir de forma indirecta a perguntas e respostas; Identificar a voz na frase e transformá-la; Identificar e interpretar comparações e metáfora;
		<p>13</p>	<ul style="list-style-type: none"> Debate na turma; Debate na turma sobre 2 textos; Sistematização do debate; Fazer uma narração oral de experiências vividas;
		<p>10</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pontuar os textos
		<p>9</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar com base nos textos dados as funções da linguagem
		<p>4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Concluir acerca das principais particularidades da língua que caracteriza cada texto.
		<p>8</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reescrever frases nas várias formas; Escrever frases que se inscrevam nos vários tipos. Produzir vários tipos e formas de frase e fazer a sua classificação.

<p>11. Distinguir complementos do verbo e complementos da frase; 12. Reconhecer a emissão de um ou mais dos elementos constituintes da frase e ser capaz de os substituir; 13. Distinguir, classificar e analisar as várias palavras que formam a frase e os seus componentes; 14. Reconhecer as frases compostas ou complexas; identificar as relações de coordenação; identificar e classificar as frases subordinadas quanto à forma e função (adjectivas, substantivas integrantes, circunstanciais, causais, finais e temporais); 15. Ampliar a identificação das classes de palavras; 16. Identificar o discurso directo e indirecto; 17. Conhecer as disciplinas que estudam a linguagem verbal (noções); 18. Distinguir e elaborar os tipos de enunciados descritivo e narrativo; dos descritivo e narrativo; 19. Finalmente neste ano, deverá o aluno começar a se gradualmente conduzir, depois, das realizações da língua, à penetração do texto literário, através de alguns processos de valorização estilística da linguagem tais como a comparação, a metáfora, a personificação, a gradação, a repetição enfática e hipérbolo e a ampliação do vocabulário passivo que lhe permitirão reconhecer e criar estruturas fráscas mais ricas e com tonalidades especiais, desviando-se assim da norma para o estilo.</p>	<p>7. Os constituintes da frase: . O sintagma nominal e sintagma verbal; . O sintagma nominal preposicional; . O sintagma adverbial.</p> <p>8. Os constituintes do sintagma nominal; . SN D+N . SN D+N+MOD</p> <p>9. O nome . A classe dos nomes . As subclasses do nome . A flexão do nome: género, número e grau.</p> <p>10. Os determinantes do nome . O artigo . O pronome adjunto</p> <p>11. O pronome . A classe dos pronomes; . As subclasses do pronome.</p> <p>12. O adjectivo . A classe do adjectivo . As subclasses do adjectivo; . A flexão do adjectivo: género, número, grau.</p> <p>13. Os constituintes do sintagma verbal . SV V+SN . SV V+SN+SNP . SV V . SV V+Adj . SV SN</p> <p>14. O verbo . A classe dos verbos . As subclasses do verbo: Verbos principais e auxiliares, os verbos segundo a sintaxe.</p> <p>15. As várias funções do sintagma nominal preposicional</p>	<p>18</p> <p>11</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>8</p> <p>17</p> <p>2</p>	<p>Representar esquemática e graficamente frases; Elaboração individual de frases que contenham os casos estudados</p> <p>Identificar nomes nas frases</p>
--	---	---	---

	<p>16. A preposição</p> <ul style="list-style-type: none"> . A classe das preposições . A subclasse da preposição 	2	0
	<p>17. O Advérbio</p> <ul style="list-style-type: none"> . A classe dos advérbios . As subclasses do advérbio. . A flexão do advérbio: grau 		0
	<p>18. A frase complexa</p> <ul style="list-style-type: none"> . A frase simples/frase complexa . Orações coordenadas . Tipos de orações coordenadas: copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas; conjunções coordenadas; . Orações subordinadas . Tipos de orações subordinadas: circunstancial causal, circunstancial final, circunstancial temporal, circunstancial relativa, relativa adjectiva. 	18	Ligar várias frases simples; para formar frases complexas; Analisar o processo utilizado para determinar-se se tratar de coordenadas ou subordinação.
	<p>19. Formas do Discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> . Discurso directo e indirecto 	2	0
	<p>20. Disciplinas que estudam a linguagem verbal</p>	3	0
	<p>21. Noções breves de descrição e narração.</p>	17	Elaboração de pequenas narrativas Distinguir claramente um texto narrativo de descrito

2.º ANO

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DE CLASSE	CONTEÚDOS	H.	ACTIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
<p>1. Completar o estudo da frase complexa iniciado no ano ou classe anterior;</p> <p>2. Concluir o estudo do tipo de enunciado narrativo tendo em conta a sequência lógica, a posição do narrador, a classificação dos personagens e a verificação da existência ou não do diálogo e sua finalidade na narração;</p> <p>3. Reconhecer o enunciado expositivo;</p> <p>4. Utilizar a linguagem tendo em conta as suas qualidades;</p> <p>5. Desenvolver o gosto pela verificação e aprender todas as suas estruturas;</p> <p>6. Concluir os processos de valorização da linguagem;</p> <p>7. Desenvolver habilidades na interpretação e no uso de vocabulário</p> <p>8. Rever o conhecimento das funções realizadas pela linguagem e desenvolver profundamente a função informativa que, por objectiva, constitui a base da comunicação científica e técnica e a função emotiva que, por subjectiva e afectiva, domina a maior parte das formas de comunicação estética;</p> <p>9. Ser introduzido no estudo da denotação e conotação, do signo e perspectivas fenomenológica e psicológica do significado.</p>	<p>1. Revisão dos assuntos do 1.º ano;</p> <ul style="list-style-type: none"> · A coordenação: orações coordenadas (todas); · A subordinação: orações relativas adjectivas e relativização, orações integrantes substantivas; · Sintagma preposicional <p>2. A frase complexa: a subordinação;</p> <ul style="list-style-type: none"> · Caracterização da orações subordinadas; · Oações Subordinadas Circunstanciais; · Oração subordinada causal; · Oração subordinada temporal; · Oração subordinada final; · Oração subordinada condicional; · Oração subordinada concessiva; · Oração subordinada consecutiva; · Oração subordinada comparativa; · Outras orações subordinadas; · Oações infinitivas (completivas e circunstanciais); · Oações gerundivas; · Oações participiais; · Oações relativas substantivas e adverbiais; <p>3. A Narrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> · Características da narrativa; · Presença do narrador; · Ciência do narrador; · A acção narrativa; · Narrativa aberta e fechada; · Localização espaço-temporal; · Personagem; 	<p>13</p> <p>13</p> <p>19</p>	<p>Análise das várias orações coordenadas;</p> <p>Construir frases complexas que contenham as orações indicadas;</p> <p>Análise dessas frases subordinadas;</p> <p>Análise de frases cujo o SN tenha o sintagma preposicional como modificador.</p> <p>Identificar as orações;</p> <p>Classificar as orações;</p> <p>Construir frases contendo as orações estudadas.</p> <p>Ler o texto</p> <p>Responder as perguntas de interpretação</p> <p>Contar histórias alterando a presença do narrador</p> <p>Analisar textos tendo em conta a matéria dada</p> <p>Fazer retratos</p> <p>Elaborar pequenas narrativas.</p>



<ul style="list-style-type: none">· Caracterização das personagens (directa e indirecta)· Papel das personagens (principal e secundária);· Conceção e formulação (planas e modelares);· Componente descritiva da narrativa;· Retrato (físico, moral e misto)· Descrição do ambiente, paisagens, animais e objecto· Descrição literária;· Descrições de carácter prático e de apoio a imagem.		Construir frases usando metáfora e comparação; Identificar e interpretar os processos de valorização estilística;
<ul style="list-style-type: none">4. Processos de valorização estilística· Repetição: pleonasma, anáfora e onomatopeia;· Comparação e metáfora;· Metonímia e sinédoque;· Ironia, eufemismo e distemismo;· Personificação e hipérbole;· Perífrase, supressão, assíndeto e polissíndeto;· Gradação;· Valor afectivo do pomome;· A expressividade do adjectivo;		Distinguir a língua da fala; Interpretar frases com sentido conotado; Substituir palavras em frases que mantenham relações paradigmáticas
<ul style="list-style-type: none">5. Breves noções de linguística· Língua e fala;· Denotação e conotação;· Relações paradigmáticas e sintagmáticas. <ul style="list-style-type: none">6. Qualidades da linguagem e vícios opostos· Correção· Clareza· Concisão· Pureza <ul style="list-style-type: none">7. Noções de versificação· O verso;· Os elementos do verso;· O ritmo;· A sílaba métrica ou prosódica;· O acento;· A rima e sua classificação quanto à distância;· Processos de transmissão do ritmo (a rima, a repitição e o metro);· As estrofes e sua classificação quanto ao número de versos;· Sistemas estróficos:· O soneto;· A canção;· O hino;· O verso livre e os ritmos de apoio.	10	4
	21	Interpretar um poema

8. O verbo . Funções dos modos; . Funções dos tempos; . Conjugação de verbos regulares e irregulares; . Formas nominais e adverbiais do verbo.	17	Empregar vários verbos, utilizando todas as conjugações (prenominal, pronominal reflexa) e vozes
9. O adjectivo . Funções do adjectivo: predicativo e atributo; . Grau dos adjectivos.	6	
10. A exposição . Características de um texto expositivo; . Estrutura do texto expositivo	8	Elaboração de pequenos textos expositivos
11. Análise de textos	13	Análise de textos o mais completo possível

3.º ANO		ACTIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS DE CLASSE	CONTEÚDOS	H.	
<p>1. Conhecer os fenómenos fonéticos (adição, elisão e mudança de sons) a partir de ditimos fornecidos; palavras divergentes e cognatas; a derivação regressiva e imprópria; as onomatopéias, como elementos renovadores do léxico; a evolução semântica dos vocabulários com seu estudo sincrónico e diacrónico e o seu campo semântico; e prefixos e sufixos de origem latina e grega, tudo com vista à ampliação da sua área vocabular.</p> <p>2. Saber caracterizar o texto literário e poder distingui-lo do não literário;</p> <p>3. Saber distinguir as comunicações escritas em verso das não versificadas reconhecendo as diferenças entre poesia e prosa segundo as suas características essenciais de forma e de fundo;</p> <p>4. Distinguir e reconhecer os géneros literários segundo a conceitualização contemporânea da crítica literária. Poesia - lírica e épica Teatro - Trágédia, Comédia e Drama; Narrativa de ficção e história - Romance, conto, novela, crónica e biografia; Crítica ensaio, artigo, resenha e análise de texto;</p> <p>5. Estudar os autores moçambicanos, conhecendo as suas biografias e obras e analisando e interpretando alguns excertos seleccionados das mesmas, para desenvolvimento do amor patriótico, o orgulho de ser moçambicano e forjar o espírito de unidade nacional.</p>	<p>1. Ampliação da área vocabular</p> <ul style="list-style-type: none"> Adição, elisão e mudança de fonemas; Palavras divergentes e cognatas conceitos; Prefixo e sufixo de origem latina e grega; Derivação regressiva; Derivação imprópria; Onomatopéias; Evolução semântica de vocabulários; Sincronia e diacronia; Campo semântico de um vocábulo <p>2. Identificação e caracterização do texto literário;</p> <ul style="list-style-type: none"> Análise dos aspectos essenciais formal ou exterior e de fundo ou interior; Análise do aspecto formal a nível fónico, vocabular e de estrutura frásica; Análise de fundo quanto à linguagem, ao plano ideológico, e à presença ou ausência de emoção poética Análise de mensagem escrita quanto à forma e ao fundo; <p>3. Distinção entre poesia e prosa;</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificação da poesia e da prosa segundo as suas características essenciais de forma e fundo; Identificação da poesia em prosa ou prosa poética; Distinção entre prosa literária e não literária e respectivas caracterizações; <p>4. Géneros literários</p> <ul style="list-style-type: none"> Poesia, teatro, narrativa e crítica; Distinção e identificação dos géneros literários segundo a conceitualização contemporânea; Identificação de cada género literário segundo a forma e espécie literárias, a natureza da linguagem e o objectivo ou fonte da matéria; Estudo de algumas mensagens. <p>5. Literatura moçambicana</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.ª fase - antes da luta armada 2.ª fase - durante a luta armada 3.ª fase - após a luta armada Fases, períodos, autores biografias e obras; Estudo dos textos seleccionados 	<p>21</p> <p>10</p> <p>13</p> <p>10</p> <p>54</p>	<ul style="list-style-type: none"> Construir as vozes com o maior número possível de palavras cognatas; Elaborar os campos semânticos das palavras; Procurar a derivação imprópria e construir frases aplicando-as; A partir de verbos formar substantivos por derivação regressiva; A partir de palavras dadas encontrar a derivação imprópria e construir frases. <ul style="list-style-type: none"> Analisar um texto no seu aspecto formal: vocabulário, frase e plano sonoro

ANEXO 3

ACTIVIDADE

Tendo em vista que os alunos já deram a matéria referente aos sinais de pontuação, e que, portanto, estas aulas serão, sobretudo, de consolidação, o professor deverá transformá-las em aulas de exercitação.

Através dos exercícios que forem dados, os alunos deverão ficar com a noção de que a pontuação é absolutamente essencial para exprimir uma ideia e para interpretar correctamente uma mensagem escrita. Mais ainda, em muitos casos, a diferentes pontuações correspondem sentidos diferentes, considerando a mesma frase.

A vírgula é o sinal sobre o qual o professor deverá prestar maior atenção. Como este sinal implica o conhecimento de várias regras gramaticais, o professor deverá, em aulas posteriores e sempre que essas regras surjam a propósito, recordar a sua utilização. Por exemplo, o aluno aprenderá que a vírgula se emprega para separar o aposto, a oração relativa explicativa, a oração intercalada, ou depois de uma oração subordinada que antecede a subordinante. Contudo, ele não conhece ainda profundamente estas orações, não conhece o aposto, etc. Então, na altura em que forem abordados estes temas, o professor deverá salientar, novamente, o uso da vírgula.

Estes e os restantes sinais de pontuação, deverão ser dados com base em textos e exemplos concretos que o professor seleccionará. Propõe-se o texto da pag. 2 do livro de leitura da 7ª classe.

Prosseguindo com o mesmo método utilizado para os sinais anteriores, isto

é, ensinando os sinais de pontuação na base de exercícios de aplicação e exemplos, o professor deverá prestar particular atenção ao emprego dos dois pontos pois, os restantes sinais são de relativamente fácil compreensão.

O professor deverá fechar esta importante unidade com a elaboração de exercícios de aplicação pelos alunos. Os exercícios deverão ser permanentemente acompanhados e corrigidos.

Por esta altura, o professor deve realizar uma avaliação de carácter permanente (ACP) sobre as unidades 2 e 3, bem como sua correcção que deve atender aos principais erros cometidos.

ACTIVIDADE

Estas aulas deverão ser conduzidas a partir da análise de situações em que o falante da língua utiliza os seus vários níveis.

Por exemplo quando nos dirigimos a um amigo íntimo ou colega diremos talvez:

"- Passa-me aí esse livro, pá!", quando nos dirigimos ao professor, a um estranho na rua, etc., diremos: "- Podia-me dar esse livro, por favor?"; quando falamos com uma estrutura ou pessoa muito importante diremos:

"- Vossa excelência poderia ter a bondade de me ceder o livro, por favor?". Estas várias situações caracterizam de forma muito geral e simples as várias situações de utilização dos níveis de língua.

Para além desta aproximação geral interessa ao professor salientar alguns aspectos mais.

Em primeiro lugar, explicar que o nível médio da língua corresponde à ideia de nível padrão, isto é, o nível que se impõe e que é comum à maioria dos falantes, independentemente das variações sociais. Os restantes níveis constituem desvios da língua, nomeadamente:

. A língua cuidada ou nível elevado que utiliza vocabulário mais raro e estruturas frásicas mais ricas, com tonalidades especiais;

. A língua popular (que se inclui no nível baixo, também), que tende para o desvio constante da norma. Pode consistir em modificações da língua introduzidas por grupos socio-profissionais (militares, estudantes, etc.).

O professor deverá basear estas aulas em textos que ilustrem adequadamente as três variedades da língua.

Após a sua leitura e análise, o professor deverá, em conjunto com os alunos, fazer um levantamento das principais particularidades da linguagem que caracteriza cada texto. As conclusões alcançadas deverão ser do tipo das contidas no seguinte quadro:

Linguagem jornalística	Linguagem publicitária	Linguagem técnica
<ul style="list-style-type: none"> . Simplicidade . Precisão. . Vivacidade . Predomínio da função informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> . Simplicidade . Consição . Sugestão . Poder evocativo na linguagem (predomínio da função apelativa). . Uso do vocativo 	<ul style="list-style-type: none"> . Exactidão . Objectividade . Uso frequente de termos com significado específico da área técnica ou estranhos para alguém fora dela.

ACTIVIDADE

O professor deverá iniciar esta unidade transmitindo a noção de classe de palavras, isto sendo o conjunto de palavras com características comuns e valores comuns também.

A classe dos nomes (ou substântivos) é apenas uma entre as várias classes de palavras existentes. Caracteriza-se por designar, isto é, atribuir nome, a, objectos, seres, sentimentos, terras, etc.

O professor deverá apresentar exercícios de identificação de nomes em frases. Poderá fornecer vários tipos diferentes de nome, devendo o aluno realizar a sua identificação.

O professor deverá, seguidamente, com base nas gramáticas, explicar que, apesar das características comuns existentes entre os nomes, em geral, estes apresentam certas diferenças que levam à sua classificação em determinadas subclasses. Nomeadamente:

- nomes concretos ou abstractos
- nomes próprios ou comuns
- nomes colectivos
- nomes uniformes

O professor deverá caracterizar sucintamente cada uma das subclasses. Deverá, também, fornecer alguns exercícios de identificação.

Para finalizar o estudo do nome, o professor irá apresentar a sua flexão. Deverá começar por explicar a noção de flexão como sendo o conjunto das várias formas que uma palavra pode tomar para realizar a sua concordância com os outros elementos da frase ou referente que designa.

O nome varia em género, número e grau.

O professor irá, em seguida explicar as várias regras relacionadas com as formas de nome.

Quanto ao género, deverá explicar as principais regras da formação do feminino consoante a terminação do nome. Deverá referir, também, a existência de géneros especiais, isto é, que não obedecem as regras específicas de formação do feminino. Estes nomes possuem formas masculina e feminina próprias. Deverão ser apresentados alguns casos notórios.

Quanto à formação do plural, deverá apresentar as principais regras, dando particular atenção ao plural dos nomes compostos.

O grau é a última forma a estudar e reflecte as diferentes modalidades de nome: quando designa um ser ou objecto maior do que o normal temos o grau aumentativo, quando designa um ser ou objecto menor do que o normal, temos o grau diminutivo.

Esta unidade deverá, também, culminar com a realização de alguns exercícios de aplicação.

OS CONSTITUENTES DO SINTAGMA VERBAL ACTIVIDADE

O professor deve iniciar esta unidade explicando que existem certos verbos que designam uma acção que recai, implicitamente, sobre um dado ser ou objecto; por exemplo, quando se diz "abrir", está implícito que se abre qualquer coisa. Outros verbos há que designam uma acção que não incide sobre nenhum ser ou objecto; por exemplo quando se diz "nadar" não existe nenhum objecto sobre que recaia esta acção, ela realiza-se por si só. Finalmente existem verbos de significação indefinida, isto é, que não designam uma acção correcta, definida, como por exemplo os verbos "ser", "estar", "parecer", etc.

Destas constatações vai depender a constituição do SV, consoante o tipo de verbo.

Tome-se como primeiro caso os verbos de significação definida e cuja acção por eles designada recai sobre um dado ser ou objecto. Estes verbos podem pedir um só complemento ou dois. Vejam-se exemplos respectivos:

"O João abre a janela."

" O João dá o livro ao pai."

No primeiro caso o verbo é seguido por sintagma nominal e sintagma nominal preposicional. A função do sintagma nominal que segue este tipo de verbo é de complemento directo e a do sintagma nominal preposicional é de complemento indirecto. Por isso se diz que verbos como "abrir" pedem um só complemento e que verbos como "dar" pedem dois complementos, respectivamente $SV \rightarrow V + SN$; $SV \rightarrow V + SN + SNP$.

Veja-se, em seguida, um caso de representação para cada um destes tipos de verbo:

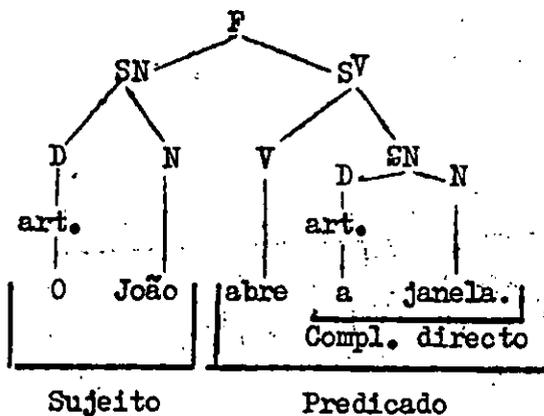
"O João abre a janela."

F \rightarrow SN + SV

SN \rightarrow D + N

SV \rightarrow V + SN

SN \rightarrow D + N



"O João dá o livro ao pai."

F → SN + SV

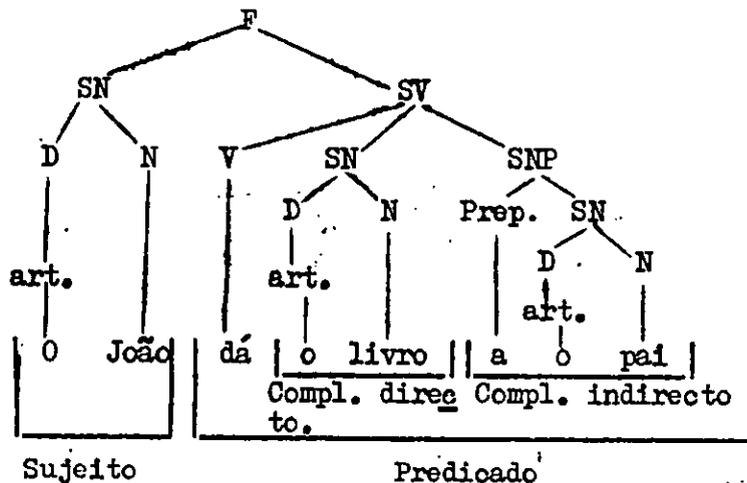
SN → D + N

SV → V + SN + SNP

SN → D + N

SNP → Prep + SN

SN → D + N



Considere-se, em seguida, o caso dos verbos que não pedem qualquer tipo de complemento para que o sentido da frase fique completo. Estes verbos podem, contudo, vir acompanhados por SNP ou SAdv, apesar de não ser obrigatório. Por isso se diz que o SNP e o SAdv são constituintes facultativos do SV que contenha este tipo de verbo.

Veja-se:

"O João nada (depressa)."

"O João nada (na praia). Estes SAdv e SNP são, pois, constituintes facultativos destes SV e desempenham a função de Complemento circunstancial.

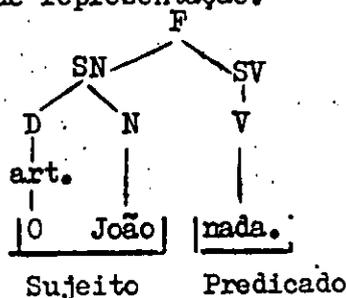
Veja-se: dois exemplos diferentes de representação:

"O João nada."

F → SN + SV

SN → D + N

SV → V



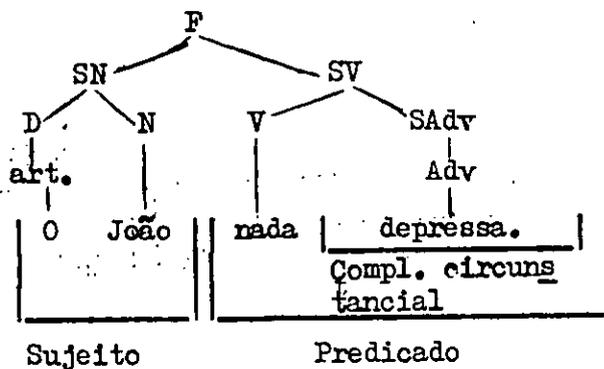
"O João nada depressa."

F → SN + SV

SN → D + N

SV → V + SAdv

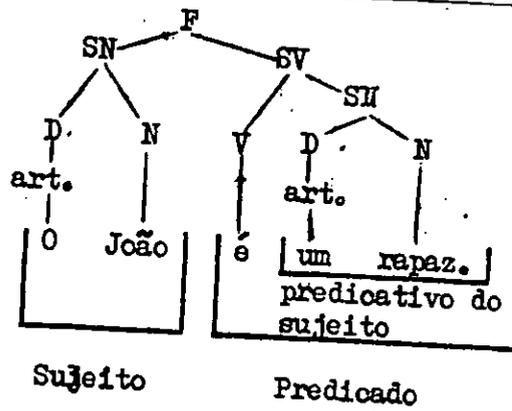
SAdv → Adv



Nos casos do SV cujo verbo é de significação indefinida, temos que têm, obrigatoriamente, que ser seguidos de SN ou Adjectivo e que estes desempenham a função de predicativo do sujeito. Vejam-se exemplos para cada um dos casos:

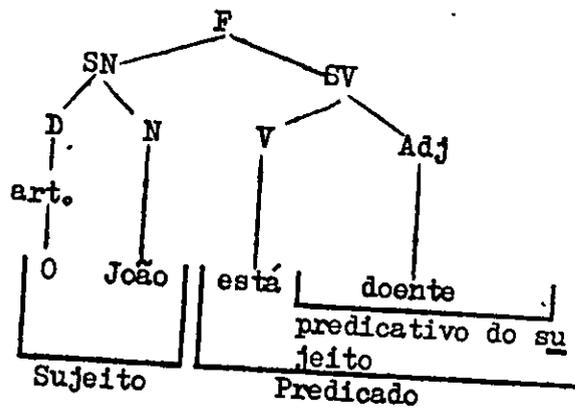
"O João é um rapaz."

- F → SN + SV
- SN → D + N
- SV → V + SN
- SN → D + N



"O João está doente."

- F → SN + SV
- SN → D + N
- SV → V + NAdj



Estas aulas deverão ser seguidos da elaboração de numerosos exercícios.

Esta unidade deverá cultivar com a realização de uma ACP sobre as unidades 9, 10, 11, 12 e 13 bem como respectiva correção.

QUALIDADES DA LINGUAGEM

ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Depois de dar os conceitos referentes às qualidades da linguagem (apoiando se em exemplos), o professor falará dos vícios que se lhe opõem, de forma que o aluno possa evitá-los. Por exemplo, depois de explicar o que é a correção, o professor explicará que para obter a correção é necessário respeitar as regras da sintaxe, evitar as cacografias (si quizer por se quiser), evitar a troca de palavras semelhantes (infligir por infringir), etc. Em relação á qualidade pureza, deverá o professor fazer uma distinção clara entre estrangeirismo e empréstimo.

Actividade de Controle Sistemático.

O ADJECTIVO

ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Deve-se-á analisar frases com adjectivos desempenhando as funções indicadas. Compará-los com as orações relativas adjectivas.

Devem se fazer vários exercícios sobre os graus dos adjectivos, dando se particular relevo a superlativação especial e aos adjectivos cujos graus comparativo e superlativo são irregulares.

Actividade de Controle parcial

A EXPOSIÇÃO

ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Analisar-se-á um texto expositivo que o professor seleccionará obedecendo o 3º objectivo desta unidade.

Deve-se dar o conceito de exposição (sequência de ideias ou opiniões próprias ou alheias) as suas características partindo do texto interpretado. O mesmo se fará com relação à estrutura do texto argumentativo. Não se pretende aqui que se dê a estrutura de um texto argumentativo. Em seguida far-se-á exercícios de aplicação: elaboração de pequenos textos expositivos (o tema deverá obedecer ao objectivo 3º).

Actividade de Controle Sistemático.

A FRASE COMPLEXA SUBORDINAÇÃO

ACTIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

No 1º tempo lectivo destinado a esta unidade deve-se interpretar um texto, cujo tema seja a R.P.M. ou a heroicidade do povo moçambicano. Em seguida, far-se-á a identificação das orações causais, finais e temporais. O professor deverá explicar e sublinhar a função circunstancial destas frases simples, devendo para isso fazer as respectivas transformações. Por ex: Eu estou a transpirar por causa do calor. Eu estou a transpirar porque há calor. As orações causais, temporais e finais correspondem a SP com função circunstancial. No estudo de uma oração o professor deve dar aos alunos as conjunções e locuções conjuncionais respectivas (Palavras que entre si mantêm relações paradigmáticas e que têm a função de ligação).

Com o texto das aulas anterior ou com um outro texto, mas cujo tema seja o mesmo (A R.P.M. e heroicidade do povo moçambicano), o professor fará (com os alunos) o levantamento das orações aqui indicadas, após o que explicará o valor e as funções por elas desempenhadas. Nunca o professor se deve esquecer que os alunos deverão saber não só classificar e identificar as orações, mas também, e sobretudo, construir frases contendo as orações estudadas. Assim, depois de dar a explicação, devem-se fazer vários exercícios de construção.

Baseando-se num texto previamente seleccionado ou da sua autoria e ainda cujo tema seja a R.P.M. e a heroicidade do povo moçambicano, o professor dará estas orações seguindo o método utilizado nas aulas anteriores. Importante é que os alunos saibam construir frases com estas orações, além de saberem identificar e classificar.

Actividade de controle Parcial

GÊNEROS LITERÁRIOS

ACTIVIDADES

O professor começará por esquematizar, no quadro, os géneros literários segundo a actual concentração.

Exemplificando:



Em seguida, servir-se-á de mensagens e procederá à identificação das formas literárias (lírica, épica, tragédia, comédia, romance, etc, etc.) e demonstrará aos alunos os princípios que regem cada uma destas formas e, só então, estabelecerá os respectivos conceitos depois de tentar que os alunos os estabeleçam. Quanto às espécies literárias, a abordagem será mesmo profunda não se deixando, contudo, de as identificar através dos

É evidente que o poeta lírico não exprime só e sempre os próprios sentimentos. Pode também analisar os alheios.

Se o professor recorrer, agora, à mensagem "Nhinguitimo" de Luis Horwana e se servir concretamente da passagem "A terra do goana era boa que se fartava" obterá novas conclusões;

- 3 a) Linguagem em prosa narrativa;
- b) As espécies literárias aí patroleadas vão desde factos históricos (reservas indígenas) a problemas sentimentais (o amor de vírgula Oito por N'tusse";
- c) A forma literária é, sem dúvida, o conto onde a história e a ficção se entrelaçam;
- d) O género literário será pois a narração;
- e) O objecto ou fonte de matéria, alicerça-se no mundo social.

Se, por outro lado, o professor se servir do autor Carneiro Gonçalves em excertos da sua obra "Contos e lendas" e, escolher para a aula, a lenda "Malidza", verificará que as conclusões continuam a manter-se com excepção da espécie literária que, agora, é de pura ficção

LITERATURA MOÇAMBICANA

ACTIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O professor deverá começar por caracterizar as três fases distintas em que se divide a literatura moçambicana antes, durante e após a luta armada (ver anexo).

Depois, caracterizará e situará no tempo cada um dos períodos respeitantes a todos e cada uma das fases.

Em seguida, e obedecendo à respectiva selecta literária, levará os alunos a identificar cada um dos autores estudados quer pela sua biografia, quer pelas suas obras, quer ainda pelo cumbro pessoal.

Deverá, o professor, servir-se dos textos seleccionados para, através deles desenvolver no aluno o amor pela pátria, pela família, pela arte e beleza, por tudo o que a terra Moçambicana contém; o orgulho de ser moçambicano, de ser livre, dos seus dirigentes, da sua literatura, da sua arte, do seu povo; e forja o espírito de unidade nacional.

Estes sentimentos, a par do espírito de sacrifício contado e narrado nos biografios e obras, cujos excertos analisará e interpretará, acordarão no aluno o desejo de servir a Pátria, o Partido, e o Povo e vencer-lhe-ão o carácter e a personalidade.

É evidente que, ao professor, cabe a pesada tarefa de ter que saber orientar o aluno.

OBS. O professor planificará a distribuição dos tempos lectivos, enquanto isso não estiver feito a nível central, tendo em conta as avaliações a realizar.

PANORÂMICA GERAL DA LITERATURA MOÇAMBICANA

PERÍODO DA LITERATURA ORAL — Desde as épocas pré colonial de penetração mercantil e ocupação portuguesa até fins do sec. XIX.

PERÍODO DA PRIMEIRA LITERATURA ESCRITA — De princípios do SEC. XX até fins da década de cinquenta.

PERÍODO DA LITERATURA DE PROTESTO — De fins da década de cinquenta até 1964.

PERÍODO DA LITERATURA DE CONFRONTAÇÃO — Desde 1964 até meados de 1971

PERÍODO DA LITERATURA DE RUÍZURA — Desde meados de 1971 até à Independência

1ª FASEANTES DA LUTA ARMADA2ª FASEDURANTE A LUTA ARMADA3ª FASEAPÓS A LUTA ARMADA → PERÍODO DA LITERATURA EM LIBERDADE — Desde a independência até aos nossos diasLITERATURA
MOÇAMBICANA

PERÍODO

DA

LITERATURA ORAL

CONTOS

LENDAS

FÁBULAS

PROVÉRBIOS

ADIVINHAS

PROSA

POESIA DE CANÇÕES

(antes de ocupação portuguesa)

DE PROTESTO

DE DENÚNCIA

(durante a ocupação) DE RESISTÊNCIA

POESIA

POESIA DE MSAHO

No "BRADO AFRICANO" fundado em 1918, surgem as primeiras publicações de ficção e ensaios

Só em 1941 surgem alguns contos publicados no "ITINERÁRIO"

JOÃO DIAS → "GODIDO E OUTROS CONTOS"

PROSA

PRECURSOR → RUI DE NORONHA → Sonetos e outros poemas como "Quemguelequeza"

NOÉMIA DE SOUSA → Com poesia acusatória e de forte impacto social, com uma linguagem que faz lembrar Aimé Césaire, abriu os caminhos da exaltação da Mãe África e dos valores Africanos. Porém como "Moças das Docas" e muitos outros.

PIONEIROS

FONSECA AMARAL →

JOSÉ CRAVEIRINHA → livros como "Chigubo"; "Karingana né Karingana"; etc. etc.

ORLANDO MENDES → obras poéticas como "Chimã"; "Depois do Sétimo Dia"; "Portanto eu vos escrevo", etc. etc.

IRENE GIL (Portuguesa) Poemas dispersos

ILÍDIO ROCHA "O meu outro mundo"; No Reino do tambor"; "Do tempo inútil"; etc.

GLÓRIA DE SANTANA → "Distância"; "música ausente"; "Poemas do tempo aguste"; "Des de que o mundo e 32 poemas de intervalo"; etc. etc.

PAPINIANO CARLOS → "Poema infância" e "Poema para langston"

ORLANDO DE ALBUQUERQUE → "Batuque Negro"; "Estrela perdida"; e outros poemas

REINALDO FERREIRA → "Poesias"

DUARTE GALVÃO → que emparelha com Noémia de Sousa em emensagem de negritude com "Poemas do tempo presente"

CARLOS MARIA → publica vários poemas líricos n "O BRADO AFRICANO"

MARCELINO DOS SANTOS → Poema à "Mãe Negra, Mãe África"; "Oferendo"; etc. etc.

RUI NOGAR → Livros como Xiancumbo, in "Poetas Moçambicanos: "Da última Ceia"; "Da função do silêncio", etc. etc.

NUNO BERMUDEZ → "O Poeta e o Tempo"

RUI KNOPMIL → "O País dos outros"; "mangas verdes com sal"; "A Ilhas de Próspero" etc. etc., "in Calilam nº 2"

CONTINUADORES

POESIA

PERÍODO

DA

PRIMEIRA

LITERATURA

ESCRITA

(Poesia Moderna Moçambicana)

As publicações mais importante surgem em jornais e revistas como a revista "Pa-
ralelo-20"; "O Brado Literário"; "Capricórnio"; "O suplemento artes e letras do
notícias"; "A voz de Moçambique"; "O jornal notícia da Beira que edita uma co-
lecção de Prosadores de Moçambique" e "O jornal tribuna, durante a sua fase con-
testatória, com a secção cultural xipalapala".

PROSA

FERNANDO GANHÃO → Poemas como "O comboio que vem com os lúcidos mortadós" e outros
SÉRGIO VIEIRA → "Poemas" surdo de destacar "Poema para Eurídice Negra".

JOSE CRAVEIRINHA

ORLANDO MENDES

RUI NOGAR

ALBINO MACAIA → Poema inédito "Fundação" e outros

CALANE DA SILVA → Poema inédito "Tripla visão"

CLOTHILDE SILVA → Poema inédito "ELO"

JORCE REBELO → Poemas como "Poema de um militante"

POESIA

PERÍODO
DA
LITTERATURA
DE
PROTESITO

LUIS BERNARDO HONMANA → Nós matámos o cão Tinhoso (contos)

ORLANDO MENDES → Romance "Portagau"

EDUARDO MANDLANE → "Luta por Moçambique"

DE FICÇÃO

PROSA

ORLANDO MENDES

JORGE VIEGAS → Poemas vários e Sonetos publicados in "Núcleo Teineira"; "Em louvor das palavras"

JOSE CRAVEIRINHA → Poemas

HELIODORO BAPTISTA → Poema "Lenda" e outros

LEITE DE VASCONCELOS → Poema "Sociedade de Consumo"

SEBASTIÃO ALBA → Poemas vários publicados in "Ritmo deo Presságio"

ALBINO MAGAIA → Poemas inéditas "Na praia da Catembe" e outros

LUS CARLOS PATRAQDIM → Poema inéditos "I.M. Comonde" e outros

EULER SANT'ANNA → Poema inédito "Funeral de um negro desconhecido"

MIA COUTO → Poema inéditos "País sem voz"

CALANE DA SILVA → Poemas inclnindo "Canção para o meu povo"

GULAMO KHAN → Poema inédito "A boca rasgou a mordação"

POESIA

PERÍODO

DA

LITTERATURA

DE

CONFRONTAÇÃO

PROSA → Neste período, a prosa foi praticamente inexistente; contudo, podemos considerar

NUNO BERMUDEZ → com "Gandana"; Eu, caçador e tu, Impala"; "O círculo da caça" e outros contos

ASCÊNCIA DE FREITAS → com o conto "Cães da mesma minhada";

ALMEIDA SANTOS → com "História de Sabão" e "Rã no pântano"

MARCELINO DOS SANTOS → Poemas "É Preciso Plantar" e outros

JÓRGE REBELO → Poemas "Vem contar-me o teu destino, irmão" e outros

ARMANDO GUEBUZA → "Esses tempos estranhos"; "As tuas dores" e outros poemas

SÉRGIO VIEIRA → Poema "Canto de guerrilheiro" e outros

RUI NOGAR → Poema inédito "Pavilhão 7 (cela 20)" e outros

JOSÉ CRAVELRINHA → "Primavera de balas" e outros poemas

CIPRIANO JUSTO → "Gheto"; "Nesta cidade em que o poeta é agora facinho delertão" e outros

J. P. GRABATC DIAS → vários poemas in "Caliban" e sonetos e a publicação de "Eu e o Povo"

RUI KNOPFLI → Poemas in "Caliban"

LOURENÇO DE CARVALHO → com "Minha ave africana"; "O bípede de plumas" e outros poemas

PERÍODO

DA

LITERATURA

DE

RUPTURA

POESIA

DE

COMBATE



Contos e Lendas → Com "contos e lendas"

CARNETIRO GONCALVES → com o conto "Boas vindas, Mamã!"
ZEFERINO A. NHAUCALE → com o conto "Boas vindas, Mamã!"

PROSA
DE
FICÇÃO

LINDO LHONGO → com a peça "Os noivos ou a conferência dramática sobre o lobolo"
ORLANDO MENDES → com "Um minuto de silêncio" e "Na machamba de Maria sábado às 3 horas de tar de"
SANT'ANA AFONSO → com a peça "Ser mulher"

JOSÉ CRAVEIRINHA → Poema Inédito "Lenrismo Dicclfatico"
RUI NOGAR → Poema Inédito "Leitura Colectiva"
ORLANDO MENDES → Poema Inédito "Pulsação"
ALBINO MAGAIA → Poema Inédito "Ku line"
JORGE VIEGAS → Poemas "Subversão"
SEBASTIÃO ALBA → Poema Inédito "Pablo Neruda"
CALANE DA SILVA → Poema Inédito "Ter certeza no partido derigente"
HELIDORO BAPTISTA → Com "Ode às palavras"
LEITE DE VASCONCELOS → Poema Inédito "Palavras dum tempo"
GULAMO KAN → Poema Inédito "Maio"
MIA COUTO → Poema Inédito "Identidade"
LUIS CARLOS PATRAQUIM → Com "Ode Manhã Futuro" Inédito

POESIA

EULER S'ANNA → Poema Inédito "A uma canção de amor liberto"
JOSHENRA → com o poema Inédito "Fiz uma canção"
MARIA PAULA → Poema Inédito "Raiar da aurora"
NATANGO (estudante em Cuba) → Poema Inédito "Mãe Africana"
MIGUEL BRITO → Poemas Inéditas "Nós" e "Nova libertatura"
BRIAN TIO NINGUAS → Poema Inédito "Homenagem"
PAAFKAMBALA → Poema Inédito "De acusação"
CLOTILDE SILVA → Poema Inédito "Moçambique Zibabwe"
LUIS CARVALHO → Com uma "Poesia" Inédita
CHIKELO → Poema Inédito "Circunstâncias de amor"
MWAPARRA → Poema Inédito "Tempo de viver"
ZÉ MACARA → Poema Inédito "A beleza da vida"
AMADEU SOQUISSO → Poema Inédito "Estar"

PERÍODO
DA
LITERATURA
EM
LIBERDADE