



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Abôndio João Saíde

Conceções e práticas dos professores do Ensino Básico sobre o ensino da leitura. Um estudo na província do Niassa, Moçambique



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Abôndio João Saíde

**Conceções e práticas dos professores do
Ensino Básico sobre o ensino da leitura.
Um estudo na província do Niassa,
Moçambique**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação do
**Professor Doutor José António Brandão
Soares Carvalho**

Setembro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Abôndio João Saíde

Endereço electrónico: abondiojoaosaide@yahoo.com.br

Telefone: 961429767

Número do Bilhete de Identidade: 010020404V

Título da dissertação: Conceções e práticas dos professores do Ensino Básico sobre o ensino da leitura. Um estudo na província do Niassa, Moçambique

Orientador:

Professor Doutor José António Brandão Soares Carvalho

Ano de conclusão: 2012

Designação do Curso:

Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE

COMPROMETE

Universidade do Minho, 18 de setembro de 2012

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Aos meus filhos **Ivanilson, Godfrey, Meireles Lísner**, particularmente a esta última que não recebeu o meu abraço, no momento em que veio à luz.

A todos eles que, ao longo dos dois anos estiveram privados do convívio, educação e amizade com e do pai, vai o meu mais nobre apreço, na esperança de que esta descoberta científica faça brilhar os seus olhos e venha inspirá-los para o futuro profissional que poderão abraçar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, premente, a Deus que me deu esta fugaz, mas bela vida que usufruo e porque me proporciona, a cada dia, momentos de alegria, fazendo-me crer que alguns sonhos podem tornar-se realidade.

Torna-se-me difícil, de seguida, apresentar a gratidão que devo ao meu orientador, o Prof. Doutor José António Brandão Soares Carvalho, por tudo quanto tem feito para me mostrar o caminho da verdade intelectual, por moldar a minha personalidade no decorrer deste biénio de especialização e, sobretudo, pelo seu espírito académico, encorajador e humanista. Sem a sua dedicada e rigorosa orientação, esta dissertação não teria sido efetivada.

Um obrigado de apreço vai para os meus docentes do Curso de Mestrado, os professores Lino Moreira, Maria de Lourdes Dionísio, Maria da Penha Campos Fernandes, Maria Pilar Pereira Barbosa, Esmeraldina Maria da Costa Veloso, pelos sábios mecanismos de transmissão dos conteúdos e para os quais vai uma promessa de que tais saberes serão replicados em contextos oportunos e para quem deles necessite.

Muitíssimo obrigado à *Ford Foundation International* (EUA), representada pelo *The Africa-America Institute*, por ter auspiciado os meus estudos, que luta por estabelecer uma sociedade mais justa e com iguais direitos de acesso ao ensino superior para as camadas mais carenciadas e reduzir assimetrias existentes entre os grandes centros urbanos e os suburbanos.

Concomitantemente, um agradecimento de apreço vai para a Dr^a Célia Maria Rodrigues Diniz, que incansavelmente se dispôs a ajudar-me para que a minha vinda ao Velho Continente (Europa) se tornasse uma realidade, estabelecendo um contacto permante e dando instruções cada vez oportunas.

Ao Governo de Moçambique, à Direcção Provincial da Educação e Cultura do Niassa e Direcção de Educação da Cidade de Lichinga vai o meu elevado reconhecimento pelo apoio incondicional para que tanto a minha profissão docente como a autorização para que a pesquisa tivesse lugar. Ainda, agradeço aos dirigentes das escolas primárias em que efetuei a pesquisa, por ter colaborado na escolha de professores disponíveis.

Aos meus pais, João Saíde e Isabel Dínala, que de lés-a-lés me dão uma bênção e são o meu melhor exemplo de convivência. Muito obrigado pela sabedoria de vida!

Aos meus irmãos Miqueias, Elias, Boaventura, Isaac, Nazarena, Telma, pela fraternidade e respeito mútuo.

Ao meu querido irmão Alfredo: ainda tenho o teu calor guardado ao longo do lendário tempo em que estamos separados fisicamente e sinto tanta dor de teres partido precocemente, embora eu creia que continuas me guiando entre os homens nesta efémera e adversa vida sobre a face da terra.

Um especial agradecimento de ímpar significado vai à falecida minha avó, Rita Nameja, pelo incansável apoio que, em vida, me emprestou e pelo facto de sempre me encorajar para estudar. Avó, Deus te tenha no melhor lugar celestial e recebe este trabalho de mão estendidas porque tu mereces. Aliás, avó, se estivesses entre os vivos, de certeza farias aquelas cerimónias que me habituavas a fazer: lavar as minhas mãos e beber o suor do teu sangue. Sempre me recordo com nostalgia dos teus conselhos e abraços como fossem atuais e espero que estejas do lado do Allah.

A Dom Luís Gonzaga Ferreira da Silva (o reformado Bispo de Lichinga), representando todos os missionários da igreja católica com os quais vivi e convivi, vai o meu agradecimento pelo apoio material e espiritual.

À Mirian Larisa Bastos Neto pelo companheirismo e presença constante na minha vida particular. Muito obrigado pelas palavras de força, apreço e consolo que me confortaram neste percurso de especialização. E a Carlos Daniel e Luís Daniel pela amizade e convívio.

Aos professores António Inácio Bissar, Armando Mossela, Ascensão Marcos Enoque, David Mauricio, Dionísio Pirilau Lâpis, Elvira Paulo Tuaibo, Fátima Ramos, Fátima Ricardo, Graça Chaomba, Inácio Machavila, Isaura Batista, Jacinto Arcanjo Daniel Clemente, Margarida Inácio, Nelsa Benjamim, Rogério Manuel, Rosina Cássimo e Sérgio Estêvão, pela disponibilidade nos momentos em que mais precisei de uma mão, na esperança de que o nosso convívio galvanize o seu desempenho profissional.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho nas Escolas Primárias Completas de Janeiro - Quelimane (Província da Zambézia) e “A Luta Continua”, Secundárias Paulo Samuel Kankhomba, Eduardo Chivambo Mondlane, (Província do Niassa), Secundárias de Napipine, Muecate e Pré-Universitária de Nampula (Província de Nampula) e Centro de Formação de

Professores Primários e Instituto de Formação de Professores de Lichinga, com os quais trilhei a árdua mas nobre tarefa de ajudar os alunos a descobrirem o seu próprio EU.

Pelo convívio, agradeço aos meus amigos e colegas da Residência Universitária Santa Tecla, nomeadamente: Ady Martins, Ana Paula Teixeira Costa, Atchitchi, Azevedo Nhantumbo, Bernardo Nakatembo, Celestino Joanguete, Colegas e dirigentes do São Paio d' Arcos Futebol Clube, Danilo Machava, Delson Mugabe, Dilénia Mussa, Elton Sambo, Ernesto Carlos António, Ginho Ferrão, Gorete Pinheiro Lopes, Hugo Cajumbe, João Domingos Chale, José Hamylton Joaquim, Leo, Leopold Desire, Marcelino Moiana, Maria Ema Miguel, Martial Bouazo, Mónica Mandlate, Mingas Kok, Olivier, Ouri Pota Chapata Pacamutondo, Patrícia do Rosário Adão, Pedro Cumbane, Rajabo Cimalawoonga, Raquel Cerqueira, Rogério Boane, Sérgio Domingues, Tinelly Barros, Umbelino Infante, Venceslau Pedro Muiuane e Yolande Amon.

Ao dr. Filipe Manuel, pelo encorajamento para que eu retomasse os estudos.

Às famílias Ágida (Moçambique), Domingues, Vinhas, Dias (Portugal), pelo carinho, hospitalidade e conselho.

À Abia Orlanda José, pelo cuidado que presta aos meus (e dela também) filhos.

Não isento destes os meus colegas do Curso de Mestrado, nomeadamente: Ana Soares, Andreia Campos, Ângela Campos, José Carlos, Álvaro de Sousa, Juliana Silva da Cunha, Lúcia Alexandra Figueiredo, Manuel António Lobato, Manuel Seixas, Maria da Costa, Maria do Pranto, Maria do Rosário Seixas, Sónia Ferreira e Teresa Brandão, que foram pontuais e que não mediram esforços na prestação de apoio tanto material como moral durante o processo de reassentamento e realização dos estudos de especialização.

Um obrigado de apreço vai igualmente aos docentes e membros diretivos e funcionários do Instituto de Educação da Universidade do Minho, pela sábia forma como conduziram o processo da minha especialização.

Finalmente, não se esgotam as pessoas de vários quadrantes do mundo que me ajudam, cada qual à sua maneira, que, por conseguinte, merecem um agradecimento do fundo do meu coração.

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO SOBRE O ENSINO DA LEITURA. UM ESTUDO NA PROVÍNCIA DO NIASSA, MOÇAMBIQUE

RESUMO

Decorrente do estudo relacionado com as *Conceções e práticas sobre o ensino da leitura*, discutimos a necessidade de se perceber que as competências em literacias de leitura do aluno constituem a base para a aprendizagem escolar e para a leitura do mundo. Tais capacidades levam-no a comportar-se como um verdadeiro leitor, que questiona, formula hipóteses, antecipa os acontecimentos e faz inferências, o que implica um conhecimento sobre os processos envolvidos no ato de ler por parte do professor. Por isso, procuramos compreender o que é, para os professores moçambicanos, ensinar a ler e tentamos apresentar enfaticamente a conciliação dessas concepções com as atividades que eles desenvolvem na sua prática pedagógica. A principal técnica de recolha de dados que usamos foi a entrevista semidiretiva e orientada de forma semiestruturada aplicada a dezasseis professores do Ensino Básico de seis escolas de três distritos da província do Niassa, em Moçambique. Os resultados obtidos sugerem que os professores sabem que ensinar a ler é uma atividade que consiste em fornecer ferramentas que visem o desenvolvimento intelectual do aluno e, para tal, é preciso recorrer-se a procedimentos metodológicos adequados, com vista a tornar a aprendizagem efetiva. No entanto, há um desfasamento entre o que dizem e o que praticam, pois desconhecem os caminhos a seguir para que, realmente, o aluno aprenda a ler. Por isso, estão mais preocupados em ajudar os alunos a interpretar as palavras do texto, a ensinar o alfabeto e a divisão silábica e não em desenvolver atividades que possam levar o aluno a compreender o texto no seu todo. O elevado número de alunos que terminam o Ensino Básico sem saber ler pode estar ligado com o fraco conhecimento metodológico dos professores sobre os processos envolvidos no ato de ler. Apontamos como proposta a criação de centros de formação contínua dos professores e uma supervisão cíclica, com vista a evitar a rotina metodológica.

Palavras-chave: Ensino da Leitura, Conceções e Práticas de Professores, Ensino Básico

ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' CONCEPTIONS AND PRACTICES ON TEACHING READING.
A STUDY IN THE NIASSA PROVINCE, MOZAMBIQUE

ABSTRACT

In this study, we discuss the importance of literacy skills as a condition to achieve school success. and to understand the world. Those skills enable the reader to question, hypothesize, anticipate and infer. In order to develop their students reading skills, teachers must know which are the processes involved in reading.

Our aim is to describe Mozambican teachers' conceptions about this, the tasks they develop at school in order to promote reading skills so that we can see how far conceptions are from practices. We interviewed 16 teachers from Niassa, Mozambique. Results show that teachers know that teaching reading implies giving their students the tools for their development, what demands appropriate methodologies. Nevertheless, there seems to be a gap between their conceptions and their practice, which is still rather traditional. It focuses on simple words and their spelling rather than on understanding the text as a whole and on relating the texts with their world. The high number of struggling readers in Mozambican schools may be related to their teachers' unawareness of methodological approaches that enable the development of reading skills. Results also demonstrate the necessity of creating pre and in service teacher training programmes to develop teachers' competences.

Keywords: Teaching of reading, conceptions and practices of teachers, Elementary Education

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
CAPÍTULO I	1
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Tema e objeto.....	2
1.2 Perguntas de partida.....	2
1.3 Objetivos do estudo	3
1.3.1 Objetivo geral.....	3
1.3.2 Objetivos específicos.....	3
1.4 Pertinência do estudo	3
1.5 Razões da escolha do tema.....	4
1.6 Estrutura da dissertação	7
CAPÍTULO II	9
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
2.1 Leitura: uma atividade multifacetada	9
2.1.1 A etimologia do verbo ler.....	10
2.1.2 Ler: um verbo transitivo	10
2.1.3 O que é ler?	12
2.2 Leitor.....	15
2.2.1 Estrutura do leitor	17
2.2.2 O leitor em relação às outras variáveis do processo de leitura.....	19
2.2.2.1 Variável texto	20
2.2.2.2 Variável contexto	21
2.3 Ensinar a ler	22
2.3.1 Métodos de ensino-aprendizagem da leitura	25
2.3.2 Relação Métodos-objetivos-conteúdos.....	29
2.3.3 Precisão da leitura	30
2.3.4 Modalidades de leitura e técnicas correspondentes	31
2.4 Os processos implicados na leitura	34
2.4.1 Processos perceptivos	36
2.4.2 Processos léxicais.....	36

2.4.3	Processos Sintáticos	37
2.4.4	Processos Semânticos	37
2.4.5	Processos cognitivos.....	39
2.5	Avaliação.....	42
2.5.1	Avaliação da leitura.....	43
2.5.2	Caráter da avaliação da leitura.....	44
2.5.3	Definição dos objetivos da avaliação da leitura	45
2.5.4	Descritores de desempenho na leitura para o Ensino Básico	46
CAPÍTULO III.....		48
3	METODOLOGIAS DO TRABALHO.....	48
3.1	A população do estudo.....	48
3.2	A amostra.....	49
3.2.1	Métodos formais de amostragem	49
3.3	Instrumento de recolha de dados.....	50
3.3.1	Técnica de recolha de dados: entrevista.....	50
3.4	Procedimentos do estudo.....	52
3.5	Razões da escolha de escolas dos meios rural e urbano para a pesquisa.....	56
CAPÍTULO IV.....		58
4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	58
4.1	Concepções dos professores sobre o ensino da leitura	58
4.1.1	O conceito de ensinar a ler	58
4.2	A base das concepções dos professores sobre o ensino da leitura	61
4.3	Atividades desenvolvidas pelos professores no ensino da leitura	63
4.4	Variação ou não das atividades de ensino da leitura	74
4.5	Avaliação da leitura dos alunos	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS		85
RECOMENDAÇÕES.....		90
BIBLIOGRAFIA.....		92
APÊNDICE.....		103
ANEXO.....		105

LISTA DE ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

EA – Ensino-aprendizagem

EB – Ensino Básico

EE – Ensino Especial

EN – Ensino Normal

EP1 - Escola Primária do 1º Grau

EP2 - Escola Primária do 2º Grau

EPC- Escola Primária Completa

L2 – Língua Segunda/Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem

PISA - Programme for International Student Assessment

PP – Práticas Pedagógicas

SMS - “Short Message Service”, usada em Português para designar as mensagens escritas enviadas por telemóvel.

TPC – Trabalho Para Casa

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade moderna, as competências de leitura tornaram-se uma necessidade básica e fundamental para qualquer indivíduo, com vista a poder viver, ser aceite e participar na vida cidadã. E cabe ao professor desempenhar o seu papel de mediador do PEA, sobretudo da leitura, sendo as concepções e práticas sobre o ensino determinantes na iniciação desta aprendizagem. Aliás, uma das funções do professor é incitar à leitura, criar o gosto pela mesma e encorajar constantemente a ler, com vista a formar cidadãos capazes de ler o seu mundo. É também com este último intuito que as crianças entram para a escola, pois querem saber ler e ganhar certa autonomia na vida.

No entanto, em Moçambique, a maioria dos alunos do Ensino Básico, sobretudo das escolas públicas, encontra enormes dificuldades de aprendizagem. Há alunos que concluem este nível de ensino e que saem praticamente carentes de competências de leitura de textos, sem uma base sólida acerca do domínio de conteúdos lecionados e, por conseguinte, sem conhecimentos imprescindíveis para a continuidade nos estudos, resultando na falta de perspectivas para a realização de projetos de inserção na vida. Portanto, alguns deles terminam o EB e não são capazes de ler o mundo nem utilizar instrumentos para a auto realização da condição social, a partir de experiências escritas de/para/sobre/por outros povos do mundo.

Esta problemática sobre a iliteracia da leitura por parte dos alunos moçambicanos faz com que a escola pública seja vista como um lugar de dissabores e frustrações, pois o entusiasmo pela aprendizagem torna-se desmotivação, o que, por conseguinte, gera insucesso escolar. Apesar disso, não raras vezes, ouvimos a alguns professores moçambicanos afirmações como: “os alunos não sabem ler...”; “os alunos não querem ler...”; “os alunos não gostam de ler...”. A par destas afirmações, eles defendem-se dizendo: “... fazemos tudo para ensinar a ler...”; “...damos o nosso máximo para que os alunos saibam ler...”.

Tendo em consideração que os professores são sujeitos ativos que pensam e agem com base nas suas concepções e porque os ouvimos asseverar veementemente que ensinam a ler,

neste estudo, fazemos uma abordagem sobre o que é, para os professores moçambicanos, ensinar a ler e como põem em prática tais conhecimentos sobre a leitura.

1.1 Tema e objeto

Na perspetiva de Vilelas (2009:60), as áreas temáticas são campos de saber que dominam uma problemática mais reduzida do que as disciplinas, e algumas especialidades. Ainda, em Vilelas (2009:61) realça-se que uma investigação pode definir-se também como um esforço que se empreende para resolver um problema, não um problema qualquer mas sim um problema de conhecimento. O autor em referência diz que um problema de conhecimento forma-se quando conseguimos precisar o que é que não sabemos dentro de uma determinada área temática, quando estabelecemos uma espécie de fronteira entre o conhecido e o desconhecido e decidimos investigar o desconhecido.

Assim, a temática, que constitui o horizonte do nosso desconhecimento, relaciona-se com as ***conceções e práticas sobre o ensino da leitura dos professores do Ensino Básico, na província do Niassa, em Moçambique.***

1.2 Perguntas de partida

No entender de Quivy e Campenhoudt (2008:44), com a pergunta de partida, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. Estes autores asseguram que a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Assim, tomando em consideração que o professor desempenha um papel decisivo na facilitação do desenvolvimento de padrões de vida que estejam de acordo com a sociedade a que os alunos pertencem, para este estudo, formulamos, à partida, as seguintes questões:

- O que é, para os professores moçambicanos, ensinar a ler?
- Como fundamentam os professores as suas conceções sobre o ensino da leitura?
- Quais as atividades que eles desenvolvem na aula para o ensino da leitura?
- Existem continuidades/descontinuidades entre as conceções dos professores e as práticas que implementam?
- Como avaliam o domínio da leitura dos alunos?

1.3 Objetivos do estudo

A partir das perguntas de base, traçamos dois objetivos gerais e, com base nestes, definimos de forma específica o que pretendemos com esta pesquisa.

1.3.1 Objetivo geral

Na opinião de Vilelas (2009:77), numa investigação, o objetivo geral deve refletir a essência do planeamento do problema e a ideia expressa no título do projeto de investigação. E, com esta dissertação, pretendemos compreender o que é, para os professores moçambicanos, ensinar a ler e como avaliam a leitura.

1.3.2 Objetivos específicos

- Descrever as perceções dos professores sobre o que é ensinar a ler.
- Identificar os fundamentos das suas opções em termos de ensino da leitura.
- Identificar as atividades que eles desenvolvem na aula para o ensino da leitura.
- Identificar as relações dos ajustamentos/desajustamentos entre as conceções e as práticas.
- Identificar a forma como avaliam o domínio da leitura dos alunos.

1.4 Pertinência do estudo

A importância que hoje se atribui à leitura radica no facto de esta atividade ser a *porta* de entrada dos conhecimentos científicos ou outras manifestações de saber, ou seja, é a melhor forma de compreensão e expressão do pensamento humano. Aliás, “saber leer es de particular importancia en una sociedad basada en la información y la tecnología” (Chall *apud* Dionisio, 2000:28). É, pois, inegável que estamos numa era de tecnologias de comunicação e informação em que cada um sente a necessidade de interagir com o outro. E as imposições do nosso quotidiano convidam-nos sobretudo a dar resposta ao crescente mal-estar que muitos professores moçambicanos sentem relativamente à insatisfação dos seus alunos perante a pedagogia, às abordagens curriculares convencionais e às disfunções comportamentais.

E, no nosso entender, este estudo revela-se importante porque se trata de uma investigação educacional não só pouco explorada no contexto moçambicano como também representa um desafio para um dos problemas que aflige aquela sociedade moçambicana: a iliteracia. Numa sociedade democrática, e pela abrangência do estudo que abarca todo o Ensino Básico, esta é uma experiência estimulante e rica de vivências socioescolares.

Portanto, este estudo poderá ajudar o professor a desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar e a conceber o ensino como uma prática capaz de transformar os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes. Como referem Vieira *et al* (2006:18), significa também que concebemos o professor como intelectual crítico e agente de mudança. E através dos aspetos que privilegiamos nesta tese sobre o domínio metodológico do professor em relação ao ensino e avaliação da leitura, achamos que poderemos melhorar as competências dos professores, dando primazia ao saber fazer, à sua criatividade, ao otimismo pedagógico e à iniciativa nos procedimentos do ensino e avaliação da leitura.

1.5 Razões da escolha do tema

Na escolha do tema supradito, assentamo-nos na teoria de Barros e Leheld (1999) que referem que a escolha do tema é determinada por motivações externas ou internas como são os casos da observação do quotidiano, a vida profissional, os programas de investigação, o contato e/ou relacionamento com especialistas, as sugestões de pesquisas já realizadas, o estudo da literatura especializada. Por outras palavras, como assevera Vilelas (2009), as razões podem ser pessoais, conhecimentos prévios, saber acumulado num determinado campo, inquietações que em cada época e lugar adquirem predomínio na comunidade. Num outro desenvolvimento, mas dentro destas coordenadas de razões da escolha do tema, Luke, Freedody e Land, citados por Azevedo e Sardinha (2009:242), dizem que os défices linguísticos e literários são também preocupações crescentes para milhares de professores que compreendem a importância da literacia, para a participação dos indivíduos nas suas comunidades, quer locais quer mais alargadas espacialmente.

Assim, as razões para a escolha do tema assentam em aspetos diferentes que se sucederam ao longo da nossa vida profissional, a saber:

No início da nossa atividade docente (2000), como professor do ensino primário do primeiro e segundo graus, em Quelimane, província da Zambézia, foi um pouco difícil notar as disparidades entre o ensino e a avaliação da leitura porque, se calhar, chegámos à escola motivados pelos conhecimentos metodológicos sobre o ensino da leitura que havíamos adquirido no Instituto do Magistério Primário. No entanto, apercebíamos-nos de algumas dificuldades no ensino da leitura por parte dos colegas de profissão.

Ainda, as constatações do dia a dia, em Quelimane, serviram de base para uma nova abordagem no ensino, no começo da carreira de formador de professores no Centro de Formação de Professores Primários e no Instituto do Magistério Primário (ambas de Lichinga). Nesta nova tarefa, foi possível compreender que embora se reconhecesse que alguns alunos (futuros professores) eram admitidos às instituições de formação de professores com um deficit da prática da leitura, as ferramentas de ensino (baseando-se nos programas) não correspondiam às reais expectativas dos alunos. Portanto, mal o futuro professor entrava na instituição de formação, admitia-se, à partida, que sabia ler e escrever convenientemente, a razão por que se incidia apenas o ensino das metodologias de ensino. Em outras palavras, era ensinar a ensinar que se tomava em conta e não a prática da leitura desse aluno-professor.

Tanto nas escolas secundárias de Napipine e Muecate (cidade e província de Nampula, respetivamente) e Eduardo Chivambo Mondlane (cidade de Lichinga) como nas escolas pré universitárias de Nampula e Paulo Samuel Kankhomba, (de igual modo, províncias de Nampula e Niassa), nos pareceu serem uniformes os comentários dos professores, sobretudo os de Português, ao atribuir culpas aos professores do ensino básico pelo facto de os alunos chegarem àqueles níveis de ensino sem saber ler nem escrever. Partia-se do princípio de que, ao terminar o EB, o aluno devia ser capaz, entre outras metas, de:

- a) Compreender que a língua é um instrumento de comunicação, de acesso à ciência, e de intercâmbio social e cultura;
- b) Usar a língua como um dos meios de conhecimento da cultura e de outras culturas e civilizações;
- c) Assumir uma atitude crítica em relação à realidade;
- d) Desenvolver atitudes e hábitos positivos numa perspectiva de formação cívica e sociocultural;

- e) Expressar as suas ideias oralmente e por escrito;
- f) Ler textos diversos relacionados com situações socioeconómicas e culturais do país e do mundo;
- g) Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, (Programa do Ensino Básico, 2008:7)

Aquando de capacitações que orientávamos, em supervisão pedagógica de professores, técnicos de direções distritais, diretores de escolas, adjuntos pedagógicos e coordenadores de ciclos, notámos que apesar das metodologias de ensino da leitura serem as mais relevantes nas instituições de formação de professores, nos últimos anos, os índices de iliteracia, e por conseguinte o insucesso escolar têm sido cada vez mais elevado.

Outrossim, foi tomando em consideração que seria quase impossível, num período de formação de apenas um ano, os futuros professores estarem preparados metodologicamente para o ensino da leitura sobre a leitura, é que decidimos especializar-nos em ensino do Português, para, na medida do possível, ir supervisionando os professores tanto os que se encontram em exercício como os estiverem em formação inicial.

Foi então a partir da conciliação entre a leitura exploratória de livros e artigos sobre o ensino da leitura, a experiência docente de quase 12 anos de prática e das teorias que adquirimos na Universidade do Minho, que escolhemos este tema, com vista a saber se há continuidades ou descontinuidade, no que diz respeito ao que os professores aprenderam e apreenderam ao longo da formação e ao que eles praticam com os alunos na sala de aulas, numa perspetiva de fornecer algumas ferramentas que estejam de acordo com a realidade do ensino moçambicano.

E o ponto de partida da nossa investigação foi a leitura de trecho Fernando Pessoa (s.d.) que afirma que

A palavra falada é um fenómeno natural: a palavra escrita é um fenómeno cultural. O homem natural pode viver perfeitamente sem saber ler nem escrever. Não o pode o homem a que chamamos civilizado: por isso, como disse, a palavra escrita é um fenómeno cultural, não de natureza mas de civilização, da qual a cultura é a essência e o esteio.

Embora reconheçamos que a fala é também um fenómeno social, pois aprendemos a falar porque estamos inseridos num grupo social, partimos do princípio de que há muitos moçambicanos que vivem dela. E daí formularmos os objetivos e as perguntas que nos

permitissem materializar este trabalho de pesquisa junto dos atores que podem estar ou vir a estar, de certa forma, por detrás da transformação do cidadão em “pessoa civilizada”.

1.6 Estrutura da dissertação

Este trabalho é composto por quatro capítulos, a saber: introdução, enquadramento teórico, metodologias de trabalho e apresentação, análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Na introdução, problematizamos o tema, sob forma de perguntas que são respondidas no capítulo referente à apresentação, análise e interpretação dos dados. Além do mais, apresentamos os objetivos do estudo, traçamos algumas linhas que ditaram a realização desta pesquisa e, a par disso, a relevância deste trabalho tanto para os professores como para a comunidade escolar em geral.

No capítulo referente à revisão da literatura, confrontamos algumas teorias que à literacia da leitura e à respetiva avaliação no ensino dizem respeito. Fazemos uma resenha sobre a etimologia do verbo ler, caracterizamos a atividade de ler sob a perspetiva psicolinguística-construtivista. Traçamos um perfil da estrutura do leitor. No que tange ao ato de ensinar a ler, apresentamos algumas estratégias/métodos, modalidades de leitura e técnicas que podem servir de referência para o professor, tendo em vista os processos implicados no ato de ler. Terminamos o capítulo com uma subsecção sobre a avaliação, na qual apresentamos as possíveis dúvidas que mormente surgem em relação à avaliação da leitura na sala de aulas e o que os professores precisam saber sobre ela.

No capítulo referente às metodologias do trabalho, fazemos uma contextualização do tema em estudo, referindo-nos à importância do estudo e às razões que ditaram a sua escolha. Ainda descrevemos pormenorizadamente os instrumentos e as técnicas de recolha de dados, os procedimentos do estudo, quer na fase da sua validação em Braga, Portugal, quer na do pré-contato com a Direção Provincial de Educação do Niassa, escolas e professores visados, quer nos momentos das entrevistas a estes últimos, quer ainda no tratamento dos dados recolhidos, sem descurar a categorização dos dados. Em relação ao contexto em que decorreu a pesquisa, apresentamos as razões que ditaram a escolha de escolas dos meios rural e urbano para a recolha dos dados.

Preocupados em disciplinar e sistematizar a etapa da análise e a interpretação dos dados, neste capítulo apresentamos os dados confrontando-os com as teorias constantes do capítulo referente à revisão da literatura. A nossa reflexão aponta para a descrição dos testemunhos sonoros ora transcritos e, à medida que os vamos analisando, atestamos com comentários sobre as falas dos professores e, sempre que seja justificável, validamos ou invalidamos tais depoimentos conforme o arbítrio dos autores que apresentamos nas discussões. Este capítulo está dividido em duas sessões, nomeadamente: concepções dos professores sobre o ensino da leitura, na qual apresentamos as inferências sobre as suas práticas e limitações, e, na segunda, descrevemos as concepções e práticas destes sobre a avaliação da leitura dos alunos.

Da conclusão consta uma confrontação entre os dados teóricos colhidos a partir do acervo bibliográfico e a análise dos dados empíricos que constituem o cerne desta pesquisa. Através das constatações sobre o ato de ensinar a ler, apresentamos algumas propostas, tendo sempre em vista as nossas limitações e as limitações dos professores, das escolas e do país no geral.

Esta dissertação termina com uma referência bibliográfica, um apêndice referente ao guião da entrevista e anexos que atestam as entrevistas feitas aos professores.

CAPÍTULO II

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, fazemos um enquadramento teórico sobre a leitura, os métodos, modelos e processos envolvidos no ensino e avaliação desta atividade de vital importância para todo o PEA. Uma vez que um dos objetivos deste estudo consiste em perceber como é que os professores avaliam a leitura dos alunos, da derradeira parte deste capítulo, consta uma subsecção sobre a avaliação. No capítulo em referência, apresentamos, de forma sucinta, diferentes pontos de vista resultantes de leituras feitas à luz do acervo bibliográfico a que tivemos acesso, fazendo um cruzamento, cada vez mais aproximado, entre tais teorias com a realidade do ensino moçambicano.

2.1 Leitura: uma atividade multifacetada

De todas as invenções, que os homens tem feito, a mais admirável, a mais útil, e a mais necessária á sociedade he a das letras, ou caracteres. Por meio dellas se tem achado, e conservado todas as Artes, e Sciencias fazendo chegar o seu conhecimento a todas as partes do mundo civilizado. São as letras os cofres onde os sábios depositão seus vastos conhecimentos, com os quaes illustrão, e aclarão o entendimento humano. He nestes precíozos cofres, que se occultão as Sciencias, aos que não conhecem as letras; e se franqueão, aos que sabem a importante Arte de lêr.

Silva (1834:169).

Começamos esta secção com uma abordagem sobre como desenvolver no aluno a “literacia da leitura”, que, segundo o PISA, é “a capacidade do individuo de: compreender, usar, refletir sobre e se envolver com textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade” - (OCDE, 2010), *apud* GAVE (2010:8) -, fazendo referência ao uso desses textos escritos no quotidiano, no conhecimento sobre a língua, nas características gramaticais, na compreensão do vocabulário e nas referências culturais neles incorporados. Portanto, como diz Rosário (2010), é a competência que nos permite extrair um significado a partir de sinais gráficos convencionais.

Portanto, “a leitura é um instrumento apropriado que alicerça a autonomia da formação e da cultura e desenvolve a capacidade de fazer inferências a partir do universo discursivo.

Assim, o ato de ler constitui um suporte cognitivo e ideológico privilegiado para viabilizar o desenvolvimento de capacidades gerais por que a significação e a expressão se atualizam”, (Ministério da Educação, 1994:24).

2.1.1 A etimologia do verbo ler

O verbo ler já existia antes de ter o significado que hoje lhe damos. Etimologicamente, deriva do ver latino *legere* que significa simplesmente “colher”. Quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o ato de ler, porque verificaram que a partir da leitura se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém, (Cadório, 2001).

No entanto, há uma distinção nítida que se evidenciou ao longo dos tempos. Antes, a leitura era concebida como uma prática passiva, apenas incluindo os atos de reconhecimento e decifração dos códigos. Com o tempo, estudos e investigações demonstraram que esta definição se afigurava bastante restritiva, por entender a leitura exclusivamente como um ato recetivo, em vez de a conceber como um ato interpretativo que releva tanto do texto, como do autor e do leitor, como do que estas três dimensões implicam (ibdem). Assim, a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos anotações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram (Viana & Teixeira, 2002).

2.1.2 Ler: um verbo transitivo

Na abordagem do ensino e da avaliação da leitura, há algumas concepções que saem das paredes das escolas, afloram na *media* e tornam-se preocupação de profissionais da educação, de políticos, de pais e/ou encarregados de educação. Soares (2002:29) levanta questões quando afirma que “os alunos leem pouco” ou “os alunos leem mal”, fazendo ver que com estas declarações não se vai além da denúncia e da busca de “culpados”: os pais, que também não leem? os professores, que não são, eles mesmos, leitores? ou que não formam ou

não sabem formar leitores? a escola, que não tem bibliotecas? o governo, que não tem uma política de leitura?

A autora diz que o perigo dessa síndrome denunciatória e dessa caça às bruxas é que acabe por ficar esquecido o mais importante: a caracterização e a interpretação do problema, sem as quais é impossível encontrar as suas causas e, conseqüentemente, as suas soluções (e até os seus “culpados”, se for mesmo importante “caçar as bruxas...”). Então, é preciso esclarecer o problema: quando se diz que o aluno lê pouco ou lê mal, o que se entende por ler? Lê pouco o quê? Lê mal o quê?

Branco (2005:85) afirma que o verbo ler é gramaticalmente transitivo, e dessa constatação nasce uma outra: a da inevitável transitividade do ato de ler. Assim, para um falante do Português, esse verbo pressupõe sempre um objeto gramatical (um livro, uma carta, o jornal, um manual de instruções, um mapa, um sms, os lábios da Maria, o comportamento do Pedro, as estrelas, etc.), independentemente do caráter mais ou menos metafórico¹ do seu uso, que pode variar consoante o complemento selecionado. Por isso, ninguém conseguirá interpretar, a não ser num plano orientado por princípios de verosimilhança específicos e em tudo diferentes do que pressupõem as afirmações anteriores, a terceira fala dum diálogo curto como:

X: O João está a ler.

Y: Está a ler o quê?

X: Nada... Está apenas a ler.

O autor diz ainda que os diferentes objetos passíveis de completar a estrutura sintática da primeira fala parecem configurar procedimentos diferenciados: ler o jornal não será a mesma coisa que ler um sms, nem no que diz respeito ao suporte da escrita nem às finalidades nem, ainda, às convenções necessárias a uma leitura produtiva. Daí poder falar-se de “transitividades específicas” ou “práticas de leitura concretas e específicas”, a partir da convicção de que os diversos procedimentos ou objetos de leitura ao nosso alcance poderão ser agrupados em famílias ou géneros, com base em características intrínsecas ou extrínsecas, convenções (macro)estruturais, funções ou tradições interpretativas comuns.

¹ Branco (2005:89) refere que Manuel fornece uma lista muito variada dessas possibilidades, em frases como “o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa”, “o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido” ou “o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água”.

Assim, “ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos” (Soares, 2002:30)

De acordo com Citoler (1996), ler e escrever são atividades complexas que implicam operações e um amplo conjunto de conhecimentos. As capacidades de leitura e escrita, contrariamente ao estabelecido há vários anos atrás, não são sensoriais nem auditivas. Presentemente, são concebidas como atividades cognitivas que implicam uma transformação das representações gráficas e auditivas.

Soares (2002) reitera que é preciso dar complemento ao verbo ler quando se fala de ler muito ou pouco, ler bem ou mal; como também é preciso dar complemento ao verbo ler quando se avalia a leitura (como se tem feito por meio de programas como, entre outros, a AS – Avaliação Sistemática, a AP – Avaliação Parcial, a AF – Avaliação Final de cada ciclo ou o Exame Nacional) e quando se pretende desenvolver práticas sociais de leitura, responsabilidade sobretudo da escola e dos professores. Neste último caso – no ensino –, não se trata de escolher este ou aquele complemento para o verbo, isto é, não podem a escola nem os professores optar por desenvolver habilidades de leitura de apenas um determinado tipo ou gênero de texto: a escola deve formar o leitor para os diferentes processos de leitura e, portanto, diferentes modos de ensinar; é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários etc.

2.1.3 O que é ler?

Dada a riqueza desta competência e o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e, conseqüentemente, no ato de ler, é inevitável que à pergunta “o que é ler?” surjam diversas respostas mais ou menos complexas (Viana e Teixeira, 2002). Trazer à ribalta apenas uma única definição para a atividade de ler seria limitar uma grande discussão a níveis espartilhados de uma realidade polémica.

Assim, para Sim-Sim (2009:7), “ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passageiro exigido para essa viagem chama-se *aprender a ler*”.

Por sua vez, Díaz (1997) apresenta um conjunto de definições que podem ajudar a compreender o quanto é complexo o ato de ler:

- Ler consiste num processo de perceção, interpretação e avaliação do material impresso, (Lapp-Flood, 1978).
- Ler é obter sentido impresso (em sentido construtivo), obter sentido da linguagem escrita, (Goodman, 1982).
- Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto, (Alonso-Matias, 1985).
- Ler é um processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia, (Iser, 1987).
- Ler é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito, (Solé, 1989).
- Ler é compreender, (Thorndike, 1917).

Nota-se que os autores definem o ato de leitura de forma a dar outras interpretações, e todos mostram o quão complexo é ler. E por detrás de cada uma das definições está uma série de processos que envolvem o ensino da leitura e atividades a desenvolver, para que se possa compreender o que está escrito.

Do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo ativo, autodirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor. Este processo de leitura pressupõe, pela sua própria definição, características especiais de atividade e construção por parte do leitor, e características próprias do leitor, estabelecendo-se em ambos os casos, como finalidade, a obtenção de significado. Embora no ato de ler sejam importantes o escritor, o texto e o leitor, é a este último que cabe o papel principal e mais decisivo de adaptação ao processo de leitura, (Sequeira, 1989).

A língua, devido às suas características de arbitrariedade e convencionalidade, representa um tipo de conhecimento que nos parece perfeitamente adaptável aos princípios construtivistas. De facto, aquelas características, porque não são intrínsecas e imutáveis em qualquer língua, provocam da parte do indivíduo falante um maior número de perguntas, de formulação de hipóteses e de antecipações, (*Ibdem*).

E é por isso que é preciso centrar o ensino da leitura na sua própria essência, e, conseqüentemente, no acesso ao mundo imaginário que se antevê nas páginas dos livros de qualquer disciplina, nas legendas de filmes, nas mensagens eletrônicas, ou seja, é importante que a aprendizagem se processe num contexto real de leitura ou, simplesmente, que se aprenda a ler, lendo, (Sim-Sim, 2009:7).

Os métodos e técnicas relativamente formalizados surgiram há já bastante tempo e os objetivos apontavam para a aprendizagem da leitura. No entanto, toda esta metodologia estava centrada no professor e na sua atuação, excluindo o aluno, na sua individualidade, do processo de leitura. Segundo Sequeira (1989), a psicolinguística, ao estudar os processos psicológicos, considera que o indivíduo como um ser ativo que constrói o seu próprio conhecimento, tendo em conta toda a sua experiência cognitiva, cultural e linguística.

O processo de ensino/aprendizagem desta competência é bastante complexo e não podemos deixar de ter em conta a relação evidente entre as capacidades linguísticas da criança e a aprendizagem da leitura. Vários estudos demonstraram que as dificuldades em aceder à leitura e à escrita têm origem em dificuldades ao nível da linguagem, ganhando forma a abordagem psicolinguística.

Na perspectiva de Sequeira (1989:66), “a natureza do ato de ler e a sua aprendizagem são vistos pelas investigações psicolinguísticas como um processo em que a compreensão ocupa um papel fundamental.” A importância dada à compreensão da linguagem escrita coloca de parte a exclusividade da decodificação (relação grafema-fonema) no processo de aprendizagem da leitura em que o aluno mantém uma ação passiva e mecanizada.

Ao compreender e ao dar um significado real às palavras que lê a criança desenvolve a sua estrutura cognitiva e descobre ativamente o que são as letras e as palavras. Nesta perspectiva psicolinguística é apontada uma pedagogia da leitura mais natural e compreensiva daquilo que a criança está a tentar construir quando lê; sugere o uso constante da experiência linguística da criança (oral e escrita); promove a leitura com objetivos específicos.

2.2 Leitor

Um homem de juízo, que conhece as coisas como são, forma delas ideias justas e verdadeiras, e as explica com as palavras mais próprias.

Luís António Verney (1746)²

Na perspetiva de Giasson (1993:25), o leitor representa a variável mais complexa no modelo de compreensão. Ele recorre a estruturas afetivas e cognitivas que lhe são inerentes, como também, a diferentes processos para compreender o texto. As estruturas afetivas são as atitudes e interesses na compreensão de um texto, independentemente de qualquer situação de leitura. O grau de afinidade perante um determinado tema pode suscitar curiosidade, inércia ou mesmo aversão, influenciando a compreensão de um texto. As estruturas cognitivas do leitor relacionam-se com os seus próprios conhecimentos sobre a língua e o mundo.

Os conhecimentos linguísticos que um leitor possui, desenvolvidos de modo natural mesmo antes de iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, dizem respeito aos aspetos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que embora assentes em planos distintos, se encontram profundamente interligados, permitindo ao leitor estabelecer relações entre o oral/escrito e o sentido do texto. Assim sendo, todas as expectativas gráficas, lexicais, morfossintáticas e semânticas ajustam-se e, simultaneamente, o leitor usa o texto em todos os níveis de processamento para refutar do surgimento de outras unidades, adequando as suas hipóteses.)

Dionísio (2000) apresenta um trabalho para a construção do leitor cosmopolita, uma análise significativa dos processos de formação de leitores, nas suas dimensões estritamente operativas, culturais e críticas, optando por essa última, no sentido da formação de um leitor que não seja reduzido a simples decodificador e usuário de textos, mas como um *insider* de ordens do discurso, no interior de comunidades de práticas. A leitura literária contribuiria para esse leitor colocar em conflito as suas convicções, os seus gostos e os seus valores e os dos outros. A autora propõe ainda que todos os textos estejam ao serviço dos leitores, alunos ou professores, sem exclusões, nem comparações, na intenção de promover, em primeiro lugar, o sujeito, e não o livro ou a leitura.

² Verney, Luís António (1713-1792), filósofo, teólogo, padre, professor e escritor português.

Tratar-se-á, neste uso dos textos, de os relacionar com os seus contextos e saber como, o quê e para quê ler em determinadas situações; por fim, também como ‘analista e crítico’: analisando e criticando os textos, agindo com o conhecimento de que os textos não são janelas transparentes sobre o mundo, que não são ideologicamente naturais ou neutrais, que dão voz a perspectivas particulares enquanto silenciam outras, que influenciam as ideias das pessoas e que as suas configurações e sentidos podem ser criticados e redesenhados de modos diferentes e pessoais, (Vasquez, 2003:15).

O leitor, enquanto analista, interpela os textos sobre os mundos aí representados, analisa e examina as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos mesmos [...] Além da sensibilidade e da capacidade de julgamento, o leitor crítico não se descuida de, em frente dos textos, refletir e transformar as ideias por ele produzidas, (Silva, 1998:28).

Dionísio (2000:29) diz ainda que “o pensamento letrado [é] conceptual, o pensamento não-letrado [é] concreto. Ao contrário dos indivíduos não letrados, os leitores realizam abstrações, generalizações, conseguem um raciocínio sistemático e especulativo sobre a linguagem. Trata-se, assim, de pensar a leitura como meio de conferir uma gama variada de capacidades cognitivas de tipo piagetiano, aplicáveis a outras áreas da ação humana.”

Em suma, a promoção de competências literárias passa necessariamente por ações conscientes e refletidas que proporcionam e incentivam a comunicação do indivíduo consigo mesmo e/ou com o mundo, deixando de ser um simples recetor de informações.

É necessário quebrar a rotina do ensino, fazendo valer o saber que se adquire a partir das teorias e traduzi-lo em prática, aperfeiçoando recursos cognitivos e materiais que dão resposta aos modernos contextos em que a leitura nos coloca. Portanto, esta deve ser a principal missão da escola e só deste modo o aluno será capaz de se apropriar de estratégias e construir progressivamente a sua autonomia face ao conhecimento e à sua aquisição, reforçando o caráter e a importância da atividade do leitor no ato de ler.

2.2.1 Estrutura do leitor

Na perspectiva de Giasson (1993:25), o leitor aborda a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias. A autora diz ainda que os conhecimentos que a criança desenvolveu sobre o mundo que a rodeia constituem um elemento crucial na compreensão dos textos que terá de ler. Com efeito, a compreensão na leitura não pode dar-se, se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Por isso, para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores).

A autora faz referência a Holmes e ainda a Johnston e afirma que alunos com conhecimentos anteriores mais desenvolvidos retêm mais informações e compreendem-nas melhor. Portanto, os conhecimentos anteriores influenciam a compreensão do texto e a aquisição de conhecimentos novos,

Ainda, a autora em alusão faz distinção destas duas estruturas da seguinte maneira:

a) Estruturas cognitivas - dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua e o mundo que o leitor possui.

- **Conhecimentos sobre a língua**

Giasson diz que os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua ser-lhe-ão de grande utilidade na compreensão da leitura. A autora classifica quatro tipos de conhecimentos sobre a língua que a criança desenvolve de modo natural no seu meio familiar, mesmo antes de abordar a aprendizagem da leitura, a saber:

- Conhecimentos fonológicos: distinguir os fonemas característicos da sua língua. A criança aprende a não prestar atenção a certos fonemas que não fazem parte da sua língua materna. Na idade adulta é difícil libertarmo-nos desta aprendizagem; uma manifestação deste fenómeno reside na dificuldade em reproduzir sons de uma segunda língua aprendida tardiamente. A autora lembra-nos que certas línguas possuem uma maior variedade de fonemas, o que facilita aos seus utentes a aprendizagem de outra língua.

- Conhecimentos sintáticos: estes dizem respeito à ordem das palavras na frase. É a sintaxe que permite ver se as frases são ou não aceitáveis, que duas frases têm o mesmo sentido. Aos seis anos uma criança terá utilizado ou ouvido de 80 a 90% das estruturas sintáticas

que utilizará ou ouvirá na sua vida adulta. Entretanto, já não se pode dizer o mesmo para o caso da criança moçambicana, pois vai à escola sem saber falar nem sequer, nalgumas regiões do país, ter ouvido falar a língua portuguesa.

- Conhecimentos semânticos: conhecimentos do sentido das palavras e das relações entre elas. A criança aborda habitualmente a leitura com uma bagagem bastante considerável de vocabulário, correspondente a conceitos adquiridos. Neste aspeto, é preciso considerar, no entanto, a grande disparidade de aquisições que há entre as crianças, segundo as vivências que tiveram.
- Conhecimentos pragmáticos: saber quando utilizar uma fórmula, em que tom falar a uma determinada pessoa, quem tratar por você, quando utilizar uma linguagem mais formal...

Giasson acrescenta dizendo que o conjunto destes conhecimentos sobre a língua oral permitirá ao jovem leitor levantar hipóteses, por um lado, sobre a relação entre oral e escrito e, por outro, sobre o sentido do texto porque a compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objeto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar, para falar com rigor, ele não tem significação. E os conhecimentos que a criança desenvolveu sobre o mundo que a rodeia constituem um elemento crucial na compreensão dos textos que terá de ler. Com efeito, a compreensão na leitura não pode dar-se se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores).

b) Estruturas afetivas

Na perspetiva da autora que temos vindo a referir, em todas as aprendizagens, existe o que o leitor pode fazer e o que ele quer fazer. O querer está ligado às suas atitudes e aos seus interesses, ou seja, às suas estruturas afetivas, que desempenham um papel importante na compreensão dos textos ao mesmo nível que as estruturas cognitivas. E essas estruturas afetivas compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor.

Sempre que o indivíduo for confrontado com uma situação que põe em causa a compreensão do texto, ele sente indiferença ou repulsa. Segundo o grau de afinidade entre o tema do texto e os interesses específicos do leitor, este ficará muito interessado. E a capacidade

de arriscar do aluno, a sua imagem, a sua autoestima como leitor e o medo de insucesso são elementos suscetíveis de intervirem nas estruturas afetivas do leitor.

2.2.2 O leitor em relação às outras variáveis do processo de leitura

No entender de Chase e Hynd, *apud* Giasson (1993:19), uma das diferenças mais acentuadas entre a antiga e a nova concepção da leitura reside no papel do leitor na compreensão. Antigamente, julgava-se que o sentido se encontrava no texto e que o leitor devia “pescá-lo”. Era uma concepção de transposição: julgava-se que o leitor apenas transpunha para a sua memória um sentido preciso determinado pelo autor. Hoje, concebe-se antes que o leitor cria o sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura. Este princípio cria muitas vezes um desconforto nos professores. Com efeito, estes temem que o fato de se acentuar o papel do leitor dê demasiada liberdade à interpretação: querem que os alunos compreendam o que “o autor escreveu”.

Orasanu e Penney, Tardif, citados pela autora supra, advertem que é preciso, contudo, perceber bem que criar o sentido do texto não quer dizer que este possa significar “seja o que for”. O que se passa, com efeito, é que o autor utiliza certas convenções e põe de lado as informações que supõe serem conhecidas pelo leitor. Se esta suposição não se verificar, a mensagem do autor será evidentemente mal compreendida. Assim, há várias maneiras de interpretar um texto: esta interpretação depende dos conhecimentos do leitor, da sua intenção e dos outros elementos do contexto. E investigadores como Pagé, Mosenthal, Irwin, Deschênes e Langer são, de acordo com Giasson, unânimes em considerar a leitura um processo interativo e, do mesmo modo, há consenso quanto às grandes componentes do modelo de compreensão na leitura, isto é, o texto, o leitor e o contexto.

Com isso, passa-se a ver o ato de ler como algo mais do que o decifrar, tendo mais conexão com o compreender para aplicar na realidade, o que faz com que tudo tenha sentido para o leitor, que lê o mundo a sua volta e torna o seu conhecimento palpável.

Em suma, a compreensão na leitura variará segundo o grau de relação entre as três variáveis: quanto mais as variáveis leitor, texto e contexto estiverem imbricadas umas nas outras, “melhor” será a compreensão. Portanto, a compreensão na leitura depende indissociavelmente das três variáveis acima descritas. E se se considerar correta a relação entre estas três variáveis

na compreensão, dever-se-á aceitar simultaneamente ser-se mais matizado e preciso quando se fala na compreensão da leitura de um aluno em particular. A partir deste modelo, não se voltará a dizer “este aluno tem problemas de compreensão”, mas “este aluno perante tal tipo de texto e em tal contexto, compreende de tal modo”, Giasson (1993:24).

2.2.2.1 Variável texto

A variável texto diz respeito ao material a ler e pode ser considerada sob três aspetos principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. A intenção do autor determina, com efeito, a orientação dos outros dois elementos. A estrutura refere-se ao modo como o autor organizou as ideias no texto, enquanto que o conteúdo remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir.

Ficou provado que os leitores se comportam de maneira diferente conforme os textos que lhes são apresentados, por isso é preciso classificá-los. Embora não haja classificações que não falhem, é preciso ter em conta os critérios que são mais usados na educação, a saber: a intenção do autor e o texto literário, a estrutura do texto e o conteúdo.

a) A intenção do autor e o texto literário

Giasson diz que a intenção do autor é um conceito cada vez mais bem identificado e aceite pelos professores. Reconhece-se habitualmente que o autor pode persuadir, informar, distrair. É nesta ótica que se falará de texto informativo, persuasivo. E mesmo que exista uma certa coincidência entre o género literário e a intenção do autor, não se devem, contudo, confundir estes dois termos. Um autor que quer distrair os seus leitores escolherá, por exemplo, o romance ou a banda desenhada; mas uma banda desenhada pode também ser escolhida por um autor que quer informar os seus leitores ou persuadi-los de qualquer coisa.

b) A estrutura do texto e o conteúdo

A estrutura, como sustenta a autora em apresentação, diz respeito ao modo como as ideias se organizam num texto, enquanto o conteúdo remete para o tema, para os conceitos apresentados no texto. A estrutura de um texto está muito ligada ao seu conteúdo. Com efeito, o autor escolherá uma estrutura de texto que convenha ao conteúdo que quer transmitir. A literatura atual sobre a leitura centra-se em duas grandes categorias de textos que se distinguem

pela sua estrutura: os textos que contam uma história ou um acontecimento e os textos que apresentam e explicam um conceito, um princípio... Este último tipo de texto é conhecido na literatura anglo-saxónica pelo nome de *expository text*" que remete para a estrutura do texto que expõe elementos e os explica enquanto que *informativo* faz referência à intenção do autor que é informar o leitor.

2.2.2.2 Variável contexto

O contexto, que constitui a terceira variável do modelo de compreensão, engloba todas as condições na qual se encontra o leitor (com as suas estruturas e processos) quando entra em contacto com um texto (seja qual for o seu tipo). Estas condições incluem as que o leitor se impõe a si mesmo e as que o meio, muitas vezes o professor, determina.

Nos seus percursos de investigação sobre a escrita, Carvalho (2003:27) verificou que a relação que se estabelece entre o emissor e o recetor, ou seja, a posição em que estes dois elementos do processo de comunicação se colocam em relação ao referente da sua mensagem, assim como o tempo que medeia entre o momento em que o discurso é produzido e aquele em que ele é codificado são importantes para que o texto seja compreendido.

Podemos distinguir três contextos: o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto...), o contexto social (as intervenções dos professores, dos colegas...) e o contexto físico (o tempo disponível, o barulho...).

a) O contexto psicológico

O contexto psicológico, na opinião de Giasson, diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, quer dizer ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura. Entre estas condições psicológicas a mais importante é, sem dúvida, a intenção de leitura. O papel da intenção de leitura na compreensão já está demonstrado.

A maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele. Este compreende elementos que literalmente não fazem parte do texto e que não dizem respeito diretamente às estruturas ou processos de leitura, mas que influem na compreensão do texto. Os outros elementos do conceito psicológico são a motivação para ler numa determinada situação e o interesse pelo texto apresentado. Podemos observar que uma pessoa pode gostar de ler, mas não estar motivada para ler num dado momento, por exemplo,

por causa de uma preocupação, de uma frustração ou da maior atração que outra atividade exerce sobre ela.

b) O contexto social

Entende-se por contexto social, todas as formas de interação que podem produzir-se no decurso da atividade entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares: as situações de leitura individual por oposição a situações de leitura perante um grupo; as leituras sem apoio, por oposição às leituras orientadas.

Holmes realça que está demonstrado, por exemplo, que um aluno que lê um texto em voz alta, perante um grupo, terá menos hipóteses de o compreender bem do que se fizer uma leitura silenciosa. E Dansereau constatou igualmente que alunos que trabalhavam juntos, para melhorarem a compreensão de um texto, retinham mais informações do que os que trabalhavam sozinhos, Giasson (1993:42).

c) O contexto físico

O contexto físico compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura: os professores estão já bem familiarizados com estes fatores que não atuam apenas sobre a leitura mas sobre todas as aprendizagens escolares. Pensemos no nível de ruído, na temperatura ambiente, na qualidade de reprodução dos textos.

2.3 Ensinar a ler

... se é ensinar, haja dedicação ao ensino...

Apóstolo Paulo (Romanos 12:7)

Antes de falarmos sobre o ato de ensinar a ler, importa abordarmos o conceito de ensinar em si. Assim, no decurso da história da humanidade, o ensino e a aprendizagem passaram por transformações e adquiriram novas formas e processos. Surgiram, dessas transformações, conceitos fundamentais, que, com o tempo, também evoluíram. Assim temos:

- a) Conceito tradicional: Ensinar é transmitir conhecimentos.
- b) Conceito etimológico: Ensinar é colocar dentro, gravar no espírito.

- c) Conceito da metodologia moderna: Ensinar é criar condições de aprendizagem.
- d) Conceito tecnicista: Ensinar é inspirar princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

As definições acima referem-se ao ensino no sentido lato, mas é importante que tenhamos em consideração que a abordagem deste estudo é o ensino da leitura. Assim sendo, de acordo com Fonseca e Fonseca, citados em Silva (2008), ensinar a ler numa língua é ensinar a comunicar, isto é, a desenvolver adequadamente e a reconhecer e avaliar uma pluralidade de discursos, percorridos por uma multiplicidade de funções que em cada um se cumulam especificamente, numa pluralidade de atos, nos quais cada homem se define, se assume e assume o mundo, e se integra na praxis social.

Trata-se de procurar encontrar o significado que se atribui à atividade de leitura e o exercício mental que o leitor vai efetuando: porquê? para quê? quando? onde? com quem? como? Estas perguntas parecem ser determinantes na promoção de hábitos de leitura, pois ler por ler pode, às vezes, não traduzir o *feedback* necessário para os modelos de avaliação que se introduzem no ensino. Refira-se que “quando pensamos em leitura, pensamos em espaço de leitura e o que fazer nesses espaços. Dessa forma, estabelecendo a relação do conceito de leitura com o espaço onde esta vai ser desenvolvida, passamos a caracterizá-lo como um local, lugar repleto de significado, entusiasmo, motivação para ler; verdadeiro lugar de diálogo entre leitor e texto, entre leitor e leitor; espaço de caça a possíveis leitores; local agradável, sedutor, viabilizador das leituras diversas; lugar de encanto, magia, onde se pode imaginar ou sonhar; e ainda um espaço de leitores experientes, leitores iniciantes, leitores apenas”, (Pontes & Azevedo, 2009:70).

Em outras palavras, implica dizer que na situação “voluntária” de leitura, “os indivíduos têm uma qualquer intenção para o fazer; a sua leitura será, por isso mesmo, determinada por essa intenção que pode variar desde o mero entretenimento, até uma procura de informação específica com vista a um enriquecimento pessoal, ou à resolução de um problema.” (Sousa, 1989:51). Acima de tudo, “o ato de ler é, em primeira instância, um processo comunicativo entre um emissor que escreve e um recetor que lê. Neste processo o emissor tem o papel ativo, pois compete-lhe transmitir sinais, significantes para que o recetor os transforme em sentidos pelo recurso a um processo cognitivo complexo. Se o não fizer, o leitor torna-se sujeito passivo e ler é um ato falhado”, (*Op. Cit.*: 90).

Daí que seja preciso:

1. “Criar situações de mediação cultural entre a criança e o livro, de modo a promover, desde a infância, a proximidade com a leitura e a escrita, realçando a necessidade e a importância do ‘uso’ da biblioteca para esse efeito;

2. Contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita nos jovens, valorizando a literacia como meio fundamental para potenciar o sucesso escolar e promover a inserção sócio cultural global”, (Gonçalves, Viana & Dionísio, 2007:9).

O poeta Thiago de Mello (1978:28) construiu uns versos referindo um sujeito leitor e diz que “olhando além do livro de leitura/ ele aprendeu a ler de um jeito novo/ viu a vida dentro da cartilha/ e descobriu que a dança das vogais/ que um dia esconderam no alfabeto/ podia ser de todos, ser do povo.”

Portanto, de acordo com este autor, “aprender a ler e escrever é um rito de passagem na perspectiva individual e social. É uma aventura do indivíduo porque cada criança ou adulto tem o seu processo de aprendizagem para aquisição do código; é uma jornada coletiva, porque ser alfabetizado não basta, é necessário tornar-se um usuário da leitura e da escrita em suas múltiplas funções sociais.”

Citando Brown , Carita *et al* (2006:31) dizem que é fundamental conseguir responder às seguintes questões

a) O que ensinar?

b) Como ensinar?

c) Como adaptar as estratégias de ensino às diferenças interindividuais dos sujeitos?

As autoras sustentam ainda que em relação à primeira pergunta, o fator mais pertinente a ponderar nos leva a questionar se os *skills* metacognitivos deverão ou não ser ensinados isoladamente. Há quem considere que competências como planificação, monitorização e avaliação dos resultados devem ser ensinadas independentemente da especificidade dos conteúdos a que podem ser aplicadas. No entanto, esta perspectiva tem sido posta em causa por quem considera que as competências metacognitivas são específicas de áreas e conteúdos particulares, que há alguma dificuldade na transferência de competências metacognitivas treinadas num domínio para outros domínios diferentes daqueles onde elas foram aprendidas (Carita *et al*, 2006:33),. Tal leva a pensar que as estratégias de ensino se mantêm estreitamente

associadas aos conteúdos em relação aos quais foram aprendidas, o que sugere que essas estratégias devem ser treinadas no contexto dos diversos domínios de aprendizagem em que as mesmas são importantes.

As investigações que procuram avaliar o impacto de programas de treino relativos a domínios particulares no desenvolvimento de competências metacognitivas têm incidido sobretudo sobre a promoção de competências de estudo; a comunicação oral e a monitorização da compreensão leitora, tendo esta última área sido das mais profícuas na investigação dos últimos anos.

2.3.1 Métodos de ensino-aprendizagem da leitura

Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho.

(Sim-Sim, 2006:74).

Uma das dúvidas que se pode constatar no uso dos métodos ou estratégias de ensino-aprendizagem da leitura é a de conhecer o tipo de competências que cada um dos métodos atinge, quais são as diferenças existentes entre eles e como usá-los em contextos diferentes. O que é preciso notar é que todos eles tendem para o ensino da leitura. E, neste caso, é necessário atender às preferências e aptidões dos professores, embora não se descartem as qualidades do aluno que percorrerá uma caminhada leitora de capital importância ao longo da sua vida académica e profissional.

Daí que as características individuais, cognitivas e linguísticas do aluno desempenhem também um papel importante na escolha dos métodos de ensino. A particularização dos métodos de ensino em função dos conhecimentos de cada aluno é uma tarefa que se afigura bastante complexa, mas as competências linguísticas, assim como as peculiaridades de cada criança e o seu meio devem ser a base para a escolha dos métodos de ensino-aprendizagem.

O que se pode depreender é que a criança amplia a sua estrutura cognitiva e descobre o que são as letras e as palavras, na medida em que percebe e dá sentido adequado àquilo que ele lê. Aliás, Sequeira (1989: 66) sustenta que a importância dada à compreensão da linguagem escrita coloca de parte a exclusividade da decodificação (relação grafema-fonema) no processo de aprendizagem da leitura em que o aluno mantém uma ação passiva e mecanizada.

E, nessa escolha de métodos, é preciso ter em conta que, como salienta Mialaret (1987:51), cada professor tem um método pessoal, introduzindo nas suas metodologias algumas diferenças pois toda a criança tem já uma vida psicológica assinalada por determinadas experiências; vive num meio que desempenha um papel importante na motivação da aprendizagem; tem, no plano intelectual, um número de possibilidades mais ou menos elevado. Portanto, é uma etapa importantíssima na sua formação pessoal e académica e nas suas características individuais, cognitivas e linguísticas. Entretanto, para poder fazer esta escolha, terá de conhecer as características, as limitações e os princípios delineados por cada uma das metodologias. Só assim, através do conhecimento das particularidades dos seus alunos e de um conhecimento fundamentado dos métodos disponíveis, poderá recorrer a determinada metodologia a fim de ensinar a ler de forma eficaz.

Mialaret (1987:52) evidencia que não aceitamos a ideia de uma psicologia da leitura; afirmamos, pelo contrário, que cada método pedagógico cria um conjunto de situações provocadoras de reações psicológicas; métodos diferentes dão origem a problemas psicológicos diferentes; os hábitos adquiridos pelas crianças, assim como as consequências nos planos escolar e intelectual, dependem da escolha feita pelo educador.

Neste caso, cabe ao professor saber em que medida este ou aquele método melhora o psiquismo da criança e favorece, acelera ou retarda a sua evolução psicológica. Fazendo uma análise dos processos utilizados pelos diferentes métodos intervenientes e considerando as consequências ulteriores dos hábitos assim constituídos, verificamos que são vários os processos psicológicos postos em ação pelos diferentes métodos de aprendizagem da leitura.

Refira-se que cada professor saberá como este ou aquele método providenciará conhecimento de leitura ao seu aluno, melhora ou retrocede o seu conhecimento linguístico, pelo que, nesta dissertação não estamos a apontar benefícios ou malefícios/inconveniências de qualquer que seja o método de ensino da leitura, mas sim estamos virados para as conceções de cada professor e como conduz a atividade de leitura na sala ou fora dela.

a) Métodos sintético e analítico

Nesta secção, não iremos fazer uma abordagem detalhada sobre todos os métodos de leitura, mas iremos apenas descrever, de forma sucinta, os dois principais métodos, a saber: o sintético e o analítico ou global. Entende-se que estes são os dois grandes métodos que

possibilitam a aprendizagem inicial da leitura, a partir dos quais se tem verificado ao longo dos tempos o aparecimento e o desenvolvimento de outros métodos mais específicos, mas que têm como base um destes dois, embora divirjam nalguns aspetos e princípios metodológicos. É importante referir que existe um outro que consiste na combinação dos outros dois com vista a melhorar a aplicação de qualquer daqueles. Trata-se do método misto.

- **Método Sintético**

O método sintético é o mais antigo método de alfabetização, tendo mais de 2000 anos, sendo usado desde a antiguidade clássica das civilizações grega e romana até ao séc. XIX (em certos países). Começou por ser denominado de *método alfabético*, *método literal*, *método ABC* ou *método de soletração antiga*. O filósofo grego Dionísio de Halicarnasso (58-4, a. c.) *apud* Gonçalves (1967:71), diz que “quando aprendemos a ler, antes de tudo aprendemos os nomes das letras, depois a sua forma e a seguir o seu valor, logo as sílabas e suas modificações e só depois as palavras e suas propriedades.”

Este método parte da letra para chegar ao texto, passando pelas sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases. Ou seja, primeiro aprendem-se os nomes das letras, por ordem alfabética; depois a sua forma; a seguir o seu valor e mais tarde, com elas se formam sílabas diretas, inversas e mistas, e, com estas, palavras. O objetivo é ensinar as crianças a recitarem o alfabeto (alfa, beta, etc.) de frente para trás e de trás para a frente e só depois passa às sílabas e não ler para compreender. Após essas três etapas (letra, sílaba, palavra), os alunos passam para a leitura de algumas frases e alguns textos que são decifrados em voz alta, repetidos e decorados. Consiste em fazer correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. A aprendizagem da leitura limita-se a um processo de decifração, em que a criança, após conhecer todas as correspondências grafema-fonema, estabelece o sentido entre o encadeamento das letras que formam as sílabas, o encadeamento das sílabas que formam as palavras e o encadeamento dessas palavras que formam a frase.

Aliás, Gonçalves, (1967:42), citando Piaget, defende que “na linguagem, como na percepção, o pensamento vai do conjunto às minudências e não em sentido inverso. (...) Em vez de analisar o pormenor do que se lhe diz, ela raciocina sobre o conjunto. (...) As palavras desconhecidas são assimiladas em função do esquema global da frase ou frases. O sincretismo da compreensão consiste exatamente no fato de a compreensão do todo preceder a análise do

pormenor e de a compreensão do pormenor não se operar senão em função do esquema do todo.” Implica dizer que no sincretismo infantil, a percepção visual destes grupos de elementos que constituem as palavras escritas e, por outro lado, a percepção auditiva e a articulação dessas palavras articuladas, é, seguramente um trabalho de memória, de natureza análoga ao que é imposto pelo método sintético.

Pestana (1974:37) assegura que todo este processo mecanizado tem sido alvo de uma apreciação crítica, cuja opinião é unânime: o método não responde nem a interesses nem a condições psicológicas da criança. E, por essa razão, a criança se desliga das lições logo no princípio e depois cada vez mais se desinteressa e aborrece, porque os exercícios repetidos de soletração a cansam e até lhe chegam a provocar o maior desprazer pelas lições de leitura.

- **Método analítico ou global**

Este método parte da designação de que, para a aprendizagem da leitura, se parte da palavra ou da frase, consideradas como um todo, sem (pelo menos durante as primeiras lições) descer sistematicamente à análise dos seus elementos fonéticos. Parte ainda do pressuposto de que a letra, a sílaba ou um som não têm qualquer significado prático ou lógico para a criança, pois não trazem consigo nenhuma ideia que as interesse ou divirta. A aprendizagem da leitura é comparada com a aprendizagem da fala; a criança começa por aprender o nome do objeto para depois conhecer as suas particularidades, pormenores e características específicas.

O que implica que, na opinião deste autor (Pestana, 1974), as crianças devem ser afastadas do alfabeto e aproximadas das palavras inteiras que referenciam objetos ou pessoas conhecidos e que elas gravarão com muito mais facilidade e prazer do que todas as letras e sílabas impressas. A aprendizagem da leitura parte, então, de um todo, de uma palavra ou expressão que seja familiar à criança, trazendo-lhe maior motivação, interesse e diversão à sua aprendizagem. Esta “coleção” de palavras deve ser ampliada à medida que a criança vai progredindo e identificando as palavras dadas anteriormente.

Adam *apud* Bellenger (1979:60) propôs bases que são práticas na pedagogia moderna da leitura, a saber:

- a alfabetização parte de palavras percebidas globalmente. Essas palavras são familiares, pertencem à linguagem das crianças e têm um valor afetivo;

- a alfabetização explora os recursos do jogo e da brincadeira para melhor se adaptar à psicologia da criança o que faz com que na sala de aula deva haver caixas, cartolinas, cartelas, etc.;
- a alfabetização não é imposta, é antes “não-diretiva”. Ao menos, deve processar-se num clima de bom humor;
- a alfabetização envolve a criança na ação: brinca-se de adivinhar, solicita-se a observação. Ensina-se a ler começando pelas palavras e frases (todo/simples) em vez de pelas letras isoladas (partes/complexo).

2.3.2 Relação Métodos-objetivos-conteúdos

Os métodos, como refere Deleuze (1968), são determinados pela relação objetivos-conteúdos, e referem-se aos meios para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao “como” do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir objetivos e conteúdos. O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, que chamamos de métodos de ensino. Por exemplo, como realça a autora, à atividade de explicar a matéria corresponde o método de exposição; à atividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde o método de elaboração conjunta.

Os alunos, por sua vez, sujeitos da própria aprendizagem, utilizam métodos de assimilação de conhecimentos. Por exemplo, à atividade dos alunos de resolver tarefas corresponde o método de resolução de tarefas; à atividade que visa o domínio dos processos de conhecimentos científicos numa disciplina corresponde o método investigativo; à atividade de observação corresponde o método de observação e assim por diante.

O autor que estamos a citar salienta que a escolha e organização dos métodos de ensino devem corresponder à necessária unidade objetivos-conteúdos-métodos e forma de organização de ensino e às condições concretas das situações didáticas. E diz ainda que:

- Em primeiro lugar, os métodos de ensino dependem dos objetivos imediatos da aula: introdução de matéria nova, explicação de conceitos, desenvolvimento de habilidades,

consolidação de conhecimento etc. Ao mesmo tempo, depende de objetivos gerais da educação previstos do plano de ensino pela escola ou pelo professor.

- Em segundo lugar, a escolha e organização dos métodos dependem dos conteúdos específicos e dos métodos peculiares de cada disciplina e dos métodos de sua assimilação.
- Em terceiro lugar, em estreita relação com as condições anteriores, a escolha de métodos implica o conhecimento das características dos alunos quanto á capacidade de assimilação conforme a idade e nível de desenvolvimento mental físico e quanto às suas caraterísticas sócio culturais e individuais.

Em síntese, podemos dizer que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir os objetivos do trabalho docente em relação ao conteúdo específico. Eles regulam a forma de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos. E, ainda é importante salientar que **o melhor método é variar os métodos, não se limitando a uma única forma de ensinar**, pois não é assim que se aprende, (*Ibdem*).

2.3.3 Precisão da leitura

Na perspectiva de Carvalho (2011:114), a precisão de leitura relaciona se de forma mais direta com a exatidão da descodificação, estando dependente da capacidade que a criança tem de ler as palavras, associando a sua forma escrita à sua forma oral. A leitura pode ser feita de forma direta, através da sua ortografia (via direta ou lexical para a leitura) ou através da associação de cada grafema ao fonema correspondente (via fonológica para a leitura). Para que a leitura se efetue é essencial que a criança tenha adequadamente desenvolvida a sua perceção visual de forma a discriminar os diferentes constituintes da palavra escrita. Mas é também necessário que a sua consciência fonológica se encontre num patamar de desenvolvimento suficiente que lhe permita identificar os diferentes fonemas que constituem as palavras. Será então fundamental trabalhar estas duas competências em paralelo em todos os alunos, mas de forma particular nos que apresentam dificuldades numa ou noutra, ou em ambas.

O autor acrescenta dizendo que o objetivo essencial da intervenção ao nível da precisão ou exatidão da leitura será a criação do automatismo da descodificação, com a redução do

número de palavras lidas com dificuldade ou não lidas pela criança. É preciso notar que os valores médios de precisão aumentam de forma significativa do 1º para o 2º ano de escolaridade (uma média de 84 % de palavras corretamente lidas no 1º ano e de 96% no 2º ano) mas depois mantêm-se relativamente estáveis até ao 4º ano de escolaridade, com um aumento de apenas 2% até ao 6º ano, o que, para Moçambique, equivale à 7ª classe.

Rasinski (2003) sustenta que uma leitura bem sucedida exige uma descodificação correta de mais de 96% das palavras. Uma leitura em que o leitor cometa erros em 10% das palavras ou mais ocorre quando o texto não está adequado às suas capacidades de leitura, mesmo tendo ajuda. É um nível frustrante de leitura. Uma exatidão de leitura na ordem dos 90 a 95% acontece numa fase em que a criança está a aprender e a evoluir na leitura. É quando consegue ler um texto mas precisa de ajuda do professor. Esta é a etapa em que o leitor poderá fazer mais progressos: o texto não é muito difícil nem muito fácil. Uma precisão superior a 96% geralmente indica um nível independente de leitura - o texto pode ser lido com sucesso sem ajuda.

2.3.4 Modalidades de leitura e técnicas correspondentes

No que aos modos e técnicas de leitura diz respeito, começamos por discutir alguns pensamentos antagónicos que, na maioria das vezes, podemos ter sobre o ato de ler. Há quem pense que o ato de ler é tão simples, como refere Fernández Paz (2002:85), ao afirmar que

Não há segredos para despertar o gosto pela leitura, basta abrir um livro que contenha um texto poderoso e ler em voz alta. Não é preciso mais nada, é tudo tão simples como beber água.

Entretanto, quanto a nós, recorrendo a Paulo Freire (1989:12), entendemos que o pensamento de Paz

...reside na compreensão errónea que, às vezes, temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo [justifica Freire], não foram poucas as vezes em que jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais ``devoradas`` do que realmente lidas ou estudadas.

Corroboramos, pois, a opinião de Freire porque a leitura não se revela tão simples como Paz nos pretende dizer. Note-se que há tantos textos muito bons, mas o que falta mesmo são leitores com hábitos e gostos pela leitura. Aliás, Freire diz que Johann Wolfgang von Goethe

refere que “as pessoas simples não sabem o tempo que leva e quanto custa aprender a ler. Empenhei-me nisso durante oitenta anos, e não posso dizer que tenha conseguido.” E Voltaire minimiza dizendo que “poucos leem; e entre os que leem, a maioria serve-se apenas dos seus olhos”, (*op. cit.*).

Portanto, depreende-se que, como refere Martins (2011), existem várias modalidades de leitura, divergentes quanto aos elementos que integram, quanto à sua concepção de leitura e ainda quanto ao modo como explicam os seus vários estádios, visto por uns como lineares e por outros como interdependentes ou interativos. E para que a leitura não seja um ato de “devorar” de letras, apresentamos as duas modalidades de leitura: oral e silenciosa, cada qual a desempenhar um papel importantíssimo no desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão leitora.

a) Leitura silenciosa

É naturalmente individual e efetuada mentalmente sem interferência dos órgãos vocais. Vários pesquisadores dizem que a modalidade de leitura silenciosa é praticada a partir de 3ª classe ou 2ª classe do ensino primário e possibilita:

- Maior rapidez da leitura embora sempre de acordo com o ritmo pessoal de cada criança;
- Recurso e avanço no texto conforme o grau de maturidade emocional;
- O desenvolvimento da compreensão;
- A revisão do que já foi lido para o posterior esclarecimento;
- Preparação para leitura expressiva;
- A visualização da forma escrita o que contribui para um aperfeiçoamento ortográfico.

Dentro de leitura silenciosa podemos encontrar a leitura diagonal. Esta faz-se com apoio em alguns segmentos do texto, isto é, sem que seja necessário ler todas as palavras.

Trata-se de tipo de leitura que permite a compreensão rápida do assunto do texto. É uma leitura em velocidade, com suporte em pontos de referências e que exige do leitor uma considerável prática.

b) Leitura oral

Esta modalidade de leitura é feita em voz alta, as melodias são fundamentais para que a nossa voz chame a atenção dos ouvintes. Philippe Sollers, *apud* Jean (1999:97) diz que o prazer do texto reside, por vezes, na qualidade da sua escuta: Preciso de não ver. Escrevo tudo de ouvido, quase de olhos fechados, reforçando a escuta ao máximo.

Tal como refere Foucambert, *apud* Jean (1999:95), “a leitura em voz alta é uma leitura silenciosa que sonorizamos”. Ela possibilita:

- a. A visualização da forma escrita;
- b. O aperfeiçoamento da articulação, da entoação e da pronúncia;
- c. A interpretação correta facilitada a expressividade com quem a leitura é feita.

Na perspectiva de Jean (1999:90), quando o futuro leitor em voz alta conhece e se apercebe, depois de algumas leituras atentas, das articulações semânticas, morfossintáticas e prosódicas do texto que deve ler, deverá empenhar-se a ver o som e a colocar os fôlegos, poderíamos dizer, onde fosse necessário.

Trata-se, pois, de apreciar não apenas as sonoridades mas também as pausas, as repetições, as tonalidades, os momentos de inspiração e expiração.

De acordo com Colomer e Camps (2002), a leitura em voz alta tem de ser uma atividade presente na educação leitora, desde que não seja entendida simplesmente como a oralização de um texto. Ler em voz alta tem sentido quando considerada como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que um texto diz a um recetor determinado. Estas autoras referem ainda que é possível que seja necessário comunicar o resultado de uma busca de informação aos demais membros do grupo, que queira proporcionar o prazer da realização sonora de um texto literário, em que seja preciso comunicar algo simultaneamente a muitos recetores. Em qualquer dessas situações, ou em outras parecidas, os meninos e as meninas têm de ser capazes de realizar a atividade interpretativa, e essa é a razão pela qual se deveria ensinar a fazer isso na escola, longe do despropósito de ler sistematicamente em voz alta textos que todos têm diante dos olhos e que podem ser lidos de maneira muito mais rápida e eficaz se não houver necessidade de ir acompanhando uma leitura alheia.

2.4 Os processos implicados na leitura

Para se poderem compreender os processos e mecanismos envolvidos na aquisição da leitura, será importante penetrar-se no desenvolvimento do cérebro e ter-se também em atenção o conjunto de capacidades cognitivas implicadas na aquisição dessa tarefa.

Pinto (1994:29)

Partindo do princípio supraludido, podemos afirmar que para ensinar um leitor a construir o significado de um texto é necessário conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros) envolvidos na leitura. Assim, como refere Giasson (1993:32), “os processos de leitura dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das atividades cognitivas durante a leitura.”

A autora salienta que estes processos, que se realizam a diferentes níveis, não são sequenciais, mas simultâneos. Assim, os processos implicados na leitura têm sido abordados tomando em conta duas perspetivas teóricas que se complementam, a saber:

1. Uma mais centrada nos processos psicológicos diretamente relacionados com a leitura (que designamos por processos proximais) - a abordagem da Psicologia da Leitura;
2. A outra que defende a existência de processos cognitivos distais (mais gerais) e semântico associados à leitura, que, sendo mais gerais, estariam subjacentes ao desenvolvimento dos processos proximais.

a) Psicologia da Leitura

Quanto à psicologia da leitura, importa referir que o sistema de leitura é constituído por quatro grandes módulos - perceptivo (identificação dos sinais gráficos), léxico (reconhecimento das palavras), sintático (relação entre as palavras) e semânticos (extração do significado); - nos quais se incluem os grandes processos e subprocessos que são postos em funcionamento ao realizar-se a tarefa de leitura, (Citoler, 1996; García, 1995; Sánchez, 2004; Vega, 2000).

Para além da divisão em 4 módulos, como refere Giasson, é também frequente encontrarmos uma divisão dos processos cognitivos em dois grandes grupos ou blocos:

- (i) Os processos de nível inferior que estão implicados na decodificação, reconhecimento ou identificação das palavras escritas;

- (ii) Os processos de nível superior implicados na compreensão de uma frase ou texto - processos de decodificação.

Neste sentido, aprender a ler é aprender a mobilizar e a organizar os conhecimentos de que se dispõe, é reconstruir o texto utilizando procedimentos de probabilidade, de antecipação; é simplesmente processar informação.

b) Modelo de compreensão de textos

De acordo com Giasson (1993:17), dois aspetos principais distinguem os modelos tradicionais de compreensão dos modelos mais recentes. O primeiro diz respeito à hierarquização das habilidades: a conceção da compreensão na leitura passou de um modelo centrado em listas sequenciais de habilidades para um modelo mais global orientado para a integração das habilidades. O segundo aspeto diz respeito à participação do leitor na compreensão: a ideia de receção passiva da mensagem deu lugar à noção de interação texto-leitor.

Ao fazer uma abordagem sobre a passagem do modelo sequencial para o processo mais global, a autora sublinha que, tradicionalmente, tanto os investigadores como os professores concebiam a compreensão na leitura como um conjunto de sub-habilidades a ensinar sucessivamente de forma hierarquizada (decodificar, encontrar a sequência das ações, identificar a ideia principal...), julgavam que o domínio destas habilidades era sinónimo de domínio da leitura. Citando Irwin, Giasson diz que, parece difícil limitar a leitura a um conjunto de sub-habilidades específicas, visto que nunca se conseguiu elaborar uma lista única das sub-habilidades que contribuem para a compreensão.

A autora sustenta que é possível conseguir fazer exercícios de leitura isolados sem se saber realmente ler porque qualquer habilidade aprendida fora de uma atividade global de leitura não se realiza do mesmo modo que quando é utilizada num contexto real de leitura. Mesmo que a leitura possa ser analisada no plano das habilidades, a plena realização de cada uma delas, considerada separadamente, não constitui em si um ato de leitura. Com efeito, qualquer habilidade está em constante interação com as outras no processo de leitura: exerce um efeito sobre as restantes que, por sua vez, a modificam. Por exemplo:

- a sintaxe influencia a decodificação: a palavra ‘segredo’ não será decodificada da mesma maneira se se tratar de um verbo ou de um nome;

- o sentido orienta a sintaxe: pensemos na divisão sintática de uma expressão como “uma meia meia feita”;
- os conhecimentos pragmáticos orientam o sentido que será atribuído a uma palavra. Por exemplo, na frase “Os presentes estavam todos juntos da lareira”, o sentido atribuído à palavra “presente” será diferente se o contexto é uma festa de Natal ou o de um grupo de pessoas numa sala com lareira.

A autora compara a leitura com a interpretação de uma orquestra sinfônica porque para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça a sua partitura, é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos. Por isso, embora se evidencie a leitura como um mosaico de habilidades isoladas, a compreensão na leitura é encarada hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes não são necessariamente desprezadas (algumas são com certeza válidas), mas é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá automaticamente para uma atividade real de leitura. Portanto, uma habilidade de leitura separada do seu contexto perderá uma grande parte da sua significação.

2.4.1 Processos perceptivos

Estes têm como objetivo decifrar as palavras, isto é, analisar e identificar os padrões visuais para os transformar em sons, envolvendo os movimentos oculares e a análise visual. Ajuda a distinguir os fonemas característicos da sua língua.

2.4.2 Processos léxicais

Estes têm como objetivo a procura e a recuperação dos significados das palavras no léxico mental. Como sustenta Vega (1993:423), o processamento lexical de uma palavra implica a interpretação do papel que cumpre, num dado contexto e cotexto, uma palavra do léxico. Dada a relação que o sistema lexical mantém com o sistema conceitual, haverá toda a necessidade de se estabelecerem tipos de relações. *Relações hierárquicas*, definidas pela existência de relações inclusivas e transitivas entre conceitos (hipónimos e hiperónimos), *relações heterárquicas*, definidas pela existência de relações exclusivas intransitivas (antónimos) e relações homeorárquicas, definidas pela existência de relações comuns e transitivas (sinónimos).

É preciso referir ainda que quando uma palavra é desconhecida, a interpretação léxica passa pelo contexto que, normalmente, permite gerar uma interpretação, por meio de um processo de inferência léxica, a partir da estrutura sintática, semântica e textual. Entre os índices sintáticos, contam-se as estruturas paralelas ou os apostos; entre os índices semânticos, as definições explícitas (ou implícitas) e os sinónimos; entre os índices textuais, as sequências descritivas e explicativas.

2.4.3 Processos Sintáticos

Os processos sintáticos têm como objetivo segmentar cada oração nos seus constituintes e classificá-los em função dos seus papéis sintáticos e, finalmente construir uma preposição que torne possível a extração do significado. Estes dizem respeito à ordem sistemática de como as palavras se constroem nas expressões linguísticas. Durante a leitura, o leitor segmenta as expressões nos seus constituintes gramaticais atribuindo-lhe uma interpretação de acordo com tal segmentação. Esta interpretação é feita de forma imediata à medida que o processamento avança.

Trata-se, como refere Casanova (2009:288), de conhecimentos sobre as relações das palavras dentro da frase. Giasson (1993:26), diz que a sintaxe permite ver se as frases são ou não aceitáveis, que duas frases têm o mesmo sentido. E, normalmente, aos seis anos, uma criança terá utilizado ou ouvido de 80 a 90% das estruturas sintáticas que utilizará ou ouvirá na sua vida adulta.

Os mecanismos de processamento sintático interagem com os mecanismos de processamento semântico, de modo a proporcionarem a retenção da informação por parte da memória ativa (de trabalho, episódica, semântica). Em termos pedagógico-didáticos, a capacidade de retenção da informação é um fator significativo do rendimento na leitura.

2.4.4 Processos Semânticos

Os processos semânticos têm a ver com “os conhecimentos do sentido das palavras e das relações entre elas. A criança aborda habitualmente a leitura com uma bagagem bastante considerável de vocabulário, correspondente a conceitos adquiridos. Neste aspeto, é preciso

considerar, no entanto, a grande disparidade de aquisições que há entre as crianças, segundo as vivências que tiveram”, Giasson (1993:26).

Estes processos, como atesta Rosário (2010), têm como objetivo extrair o significado de uma frase ou texto e integrar essa informação na memória, utilizando-se os conhecimentos prévios para inferir informações que não estão explícitas no texto – compreensão inferencial.

Como vimos, por um lado, é aos processos semânticos que compete a análise das condições de verdade do conteúdo conceitual e preposicional das orações. Por outro lado, são as proposições formadas a nível semântico que permitem gerar inferências, de acordo com um esquema ou guião inteligível e partilhado pelo autor e pelo leitor, permitindo o processamento textual.

Como referem Figueiredo e Bizarro (2000:469), além da aprendizagem sistemática da gramática, aos vários níveis, e da apropriação do seu funcionamento nos textos, deverá o professor considerar a competência da leitura como a primeira qualidade a suscitar. A tomada de consciência, por parte do aluno, de que a escrita é portadora de sentido, mas de um sentido que se constrói, e que, nessa construção, é preciso investir o seu saber pessoal e a sua inteligência, é um fator de consciencialização de que saber ler é constituir-se como cidadão ativo, capaz de ler para seu prazer, para se informar, adaptar-se, progredir, em suma: agir e reagir.

Assim, o professor deve pautar-se por umas pedagogias que têm em conta propiciar ao aluno a posse deste saber-fazer instrumental polivalente, perspectivado em espiral, pelo aumento progressivo das competências que desenvolve. De facto, colocar o aluno em situações que lhe permitam construir a significação e a continuidade no que é descontínuo, provê-lo de uma competência que o habilite a ler de forma rentável, estruturando o real e estruturando-se a si mesmo, é um dos objetivos da aprendizagem da leitura. Deve também levá-lo a comportar-se como leitor competente, sempre disponível para rejeitar ou aderir à mensagem que se lê; é uma tarefa complexa que abarca e integra a interpretação do estímulo, a sua transformação e processamento, e a execução da resposta.

É esta conceção de leitura como atividade semiótica, que implica a complexa interdependência entre atividade linguística, comunicativa e cognitiva, que o pedagogo tem de

considerar. É esta concepção da leitura, como propiciadora do desenvolvimento da atividade mental, que poderá ajudar o jovem adulto a desenvolver o seu espírito crítico, conhecendo-se e conhecendo o(s) outro(s). Esta perspetiva vê a leitura como atividade de construção da significação, antecipada continuamente pelo leitor, a partir de índices culturais e linguísticos no decurso do ato de ler, (Figueiredo e Bizarro, 2000:469).

2.4.5 Processos cognitivos

Há que fazer, inicialmente, uma abordagem sobre os processos cognitivos implicados na leitura, para posteriormente abordarmos os pré requisitos ou as pré aptidões na leitura. Desta forma, Citoler e Sanz (1997), afirmam que, tanto a leitura como a escrita são aquisições fundamentais para as aprendizagens posteriores, sendo que na escola as crianças têm que, rapidamente, passar da fase inicial de aprender a ler e a escrever para a fase de ler, escrever e compreender. Implica considerar a leitura como um processo cognitivo que envolve aptidões auditivas e visuais e as suas interrelações dialéticas. Portanto, em nenhuma circunstância se pode pensar na leitura em termos exclusivos de perceção visual, nem mesmo até em termos de um processo cognitivo-visual, (Fonseca, 1999a, 1992).

Do ponto de vista cognitivo, na visão de Figueiredo e Bizarro (2000:469), as análises que focalizam o plano microestrutural desenvolverão as operações mentais locais - estratégias de tipo ascendente (*bottom up*), enquanto as análises que incidem na superfície textual, no modo como se constituem as frases e como se processam as articulações interfrásicas, e que levarão o aluno a reconhecer no texto a sua superestrutura, estarão ao serviço do desenvolvimento de estratégias cognitivas pertencentes ao grupo das operações mentais ditas de tipo descendente (*top down*). Isto mesmo acontece quando o aluno recorre à análise do nível macroestrutural, pedagogicamente realizada quando, por exemplo, se resume um texto ou se procura dar um título a um texto ou, ainda, se critica títulos atribuídos por outrém aos textos.

Entendida como facilitadora do desenvolvimento cognitivo do aprendente, a leitura, em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua, vive muito de atividades de pré leitura ou antecipação semântica que, longe de retirar interesse ao ato de ler, disponibilizarão o aprendente para a realização motivada dessa prática. Com efeito, cumpre fomentar a adesão afetiva dos alunos à atividade da leitura, dos textos mais diversos - do jornalístico ao literário -, e,

contrariamente a concepções sustentadas outrora, a informação prévia sobre a obra a ler, longe de retirar o interesse pela leitura, gera expectativas nos alunos, aumenta a sua capacidade de predição semântica, promove o investimento de experiências diretas e indiretas dos leitores-alunos no ato de ler, proporciona projeções intertextuais sobre o texto (...) a estudar, (Ministério da Educação. 1991:19).

Segundo Giasson (1990:32), os processos de leitura dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das atividades cognitivas durante a leitura. E alguns processos podem ser orientados para:

- a) Compreensão dos elementos e frases;
- b) Procura de coerência entre as frases;
- c) Construção de um modelo mental do texto ou uma visão de conjunto que permitirá o leitor captar os elementos essenciais e levantar hipóteses e seguida entregar o texto nos seus conhecimentos anteriores;
- d) Gerir a compreensão.

Em suma, os professores deveriam ter em conta a necessidade de motivar o aluno, desde cedo, com um conjunto de estratégias que o leve a reconhecer a existência de vários níveis de análise do funcionamento textual, a saber: o nível da microestrutura, da superestrutura e da macroestrutura.

a) Categorias dos processos

Para Irwin (1986), *apud* Giasson (1993:32), os processos de leitura organizam-se em cinco grandes categorias, que se dividem, por sua vez, em componentes:

- **Microprocessos**

Os microprocessos servem para compreender uma informação contida numa frase e compõem-se dos seguintes elementos:

- Reconhecimento das palavras;
- Leitura de grupo das palavras;
- Microselecção

O leitor faz o reconto de uma parte do texto utilizando a mesma (ou quase a mesma) estrutura sintática e semântica que o autor.

- **Processos de Integração**

Os processos de integração funcionam para efetuar as ligações entre as proposições ou entre as frases, este processo tem os seguintes componentes:

- Utilização de referentes;
- Utilização de conectores;
- Inferências baseadas em esquemas.

Nestes, o leitor emite um enunciado que liga duas proposições do texto, explicitamente associadas pelo autor.

- **Macroprocessos**

De acordo com o autor supracitado, os macroprocessos orientam ao leitor adaptar-se ao texto a situação e tem como componentes:

- Identificação das ideias principais;
- Resumo;
- Utilização da estrutura do texto.

Aqui, o leitor procede a um resumo ou a uma generalização que agrupa várias proposições do texto.

- **Processos de elaboração**

Estes processos são os que permitem aos leitores ir para além do texto, efetuar inferências não efetuadas pelo autor. Estes compreendem:

- Previsões;
- Imagens mentais;
- Resposta afetiva;
- Ligação com os acontecimentos
- Raciocínio.

Neste caso, o leitor emite um juízo sobre o texto; completa uma proposição do texto relacionada com os seus conhecimentos anteriores.

- **Processos metacognitivos**

Os processos metacognitivos gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação. Estes permitem:

- Identificação de perca da compreensão;
- Reparação da perca de compreensão.

O leitor exprime reflexões que demonstram que está implicado um processo de pesquisa da compreensão e de autoavaliação (muitas vezes sob a forma de reavaliação) do que acaba de dizer, (*op. cit*).

2.5 Avaliação

Uma comunidade de aprendizagem só se constrói nesta base: numa ação serena e pacificada mas marcada por altos níveis de exigência para todos (pais, alunos e professores), guiada pelos dispositivos de escuta do outro, da compaixão, da empatia e da alegria de ensinar em espaços e tempos que permitam o encontro que gera o conhecimento e a confiança, a prática de invenção e de experimentação de novas abordagens educativas, pautadas pela metacognição.

Kramer-Dahl *et al* (2005)

Nesta secção, traçamos o perfil que o professor deve tomar em relação à atividade de ensinar a ler. E tomando em consideração o que Kramer-Dahl *et al* aludem, podemos afirmar que avaliar a aprendizagem dos alunos sempre foi uma preocupação dos professores, porque, além de medir o grau de compreensão dos alunos, há cada vez mais cobranças aos professores em apresentar resultados quantificáveis e qualificáveis, o que torna a tarefa docente ainda mais complexa. Aliás, Sbert e Sbert (2003:67) afirmam que ' a avaliação é um processo inevitável, consciente ou inconsciente, que começa quando acordamos ' .

Nunziati (1990:47) entende que é hoje mais ou menos consensual que a reforma do sistema educativo ou se fará pela avaliação ou não se fará mesmo. Aliás, Abrantes (2001:9) evoca a necessidade de retomar a discussão sobre temas da avaliação, considerando-a ' um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas ' ' embora ciente de que essa discussão remete para problemas difíceis de resolver. Na Reorganização Curricular do Ensino Básico é explícito o entendimento de que o currículo e a avaliação são ' componentes integradas de um mesmo sistema e não sistemas separados ' ' (Abrantes, 2001:47). Portanto, a

avaliação é parte integrante do currículo, devendo ter por base um conjunto de princípios orientadores, a saber: os procedimentos de avaliação devem ser adequados aos objetivos, o que implica, por sua vez, que os objetivos sejam bem definidos, e definidos de forma operacional.

E para otimizar o processo de ensino é preciso, também, saber avaliar estes processos, aos quais não se acede diretamente, mas através das respostas dos leitores a diferentes tarefas que mais não são do que formas de tornar explícita (ou não) a sua operacionalização. A avaliação é, por isso, uma componente essencial do processo de ensino, e o seu objetivo primeiro é o de fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir. Embora a temática da avaliação seja abordada de forma relativamente autónoma, isolando algumas variáveis e processos envolvidos na leitura, partimos do princípio de que só podemos avaliar o que tiver sido ensinado. Assim, muitas das propostas de trabalho para o desenvolvimento de competências envolvidas no ato de ler, e apresentadas noutras pesquisas, podem também constituir-se como atividades de avaliação do funcionamento dessas mesmas competências.

2.5.1 Avaliação da leitura

No caso da avaliação de habilidades de leitura, há sempre uma seleção das habilidades que serão avaliadas, em função dos objetivos do órgão avaliador, a saber: que tipo de texto ou tipo de habilidades de leitura se pretende verificar?

Como afirmamos acima, quando se pretende avaliar a leitura e, sobretudo, desenvolver práticas sociais de leitura, os objetos, os géneros, os suportes, os conteúdos, as temáticas que interessem aos leitores, ou qualquer que seja a opção, vão exigir determinadas estratégias de avaliação dessa leitura que possam construir diferentes habilidades que são exigidas pelas sociedades letradas (Soares, 2002:32). Aliás, Herbart, *apud* Machado (1994:10), entende que 'é preciso que o educador veja diante dos olhos o fim do seu trabalho, claro como uma carta geográfica ou, se possível, como um plano fundamental de uma cidade em construção.'

Os objetivos voltam-se sobretudo para a avaliação de habilidades de leitura necessárias em situações da vida real – ler 'para uso público', ler 'para a educação' - e por isso os testes privilegiam a compreensão de texto informativo e as habilidades de utilizá-lo e de refletir sobre ele: localizar, organizar, inferir, relacionar informações a partir da leitura de textos. Portanto, como se salienta no PISA, 'a conceção de uma avaliação, podemos escolher entre

olhar retrospectivamente para o que se espera que os alunos tenham aprendido ou olhar prospectivamente no sentido de descobrir até que ponto os alunos são capazes de aplicar o que aprenderam a novos contextos/situações. E, tendo em consideração que os alunos se preparam as fases seguintes da vida, aconselha-se que se privilegie o olhar prospectivo, em direção às exigências da vida adulta, em vez de olhar retrospectivamente, para os requisitos da escola. O PISA mostra em que medida os alunos estarão preparados para fazer face a essas novas exigências, quando se toma como fundamento a avaliação sistemática das suas competências de leitura. E como atesta Rosário (2010), a aquisição das competências de leitura é uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura.

Daí que se afirme que ao longo da sua vida adulta, os alunos terão de lidar com uma vasta gama de tipos de textos, em diversos contextos, e de formas que, frequentemente, não estão relacionadas com atividades escolares. Por exemplo, para além dos tipos de textos tradicionalmente mais associados à escola, tais como romances, peças de teatro, poemas e artigos de opinião cuidadosamente escritos, os jovens adultos terão de ler horários, mapas, formulários, comentários a produtos, publicidade, instruções, guias de viagem, notas governamentais ou conselhos médicos, entre outros. Para além de terem de encontrar informação explícita nos textos, ou interpretar o significado de características complexas dos textos, precisarão de relacionar esses textos com o seu próprio conhecimento, reagir a eles, avaliando-os quanto à sua relevância ou quanto à persuasão das posições apresentadas (*op. cit.*).

2.5.2 Caráter da avaliação da leitura

A avaliação da leitura no EB deve ter um caráter essencialmente formativo, evidenciando os aspetos que necessitam de ser trabalhados, mas também poder os aspetos consolidados. Esta avaliação deve ser desenhada de modo a constituir-se como ponto de partida para a intervenção pedagógica, permitindo que o aluno se apoie nos pontos fortes para progredir nos pontos fracos, e assumindo-se também como fator de motivação. A avaliação formativa tem de ser completada com a avaliação sumativa, de modo a permitir analisar a posição relativa do aluno, da turma ou da escola, no que concerne a critérios de referência mais amplos.

Mas também a avaliação no EB deve ter um caráter sumativo, de modo a permitir analisar a posição relativa do aluno, da turma ou da escola, no que concerne a critérios de

referência mais amplos. Viana (2009:10) traça uma linha de perfis que os professores precisam de saber, nomeadamente:

1. a transposição dos princípios para a aprendizagem da leitura e para a prática pedagógica tem implicações nas competências que os alunos deverão ter desenvolvido, em termos de leitura, no final do Ensino Básico;

2. é preciso proceder a uma avaliação que permita construir ‘ ‘um retrato’ ’ de cada aluno ao nível das diferentes competências envolvidas no ato de ler. Esta avaliação deverá ser o ponto de partida para a diferenciação da intervenção pedagógica, e o conhecimento dos pontos fortes e fracos de cada aluno deverá ser integrado nas estratégias de motivação;

3. partir da posição em que se situam os alunos e a turma, em relação ao que é esperado que todos os alunos do mesmo ano de escolaridade atinjam, e introduzam mudanças nas práticas em função desta avaliação.

4. A concretização destes objetivos exige o domínio, por parte do aluno, de um vasto conjunto de competências específicas de leitura que precisam de ser sistematicamente desenvolvidas e avaliadas. A avaliação deve ser usada, justamente, para ajudar o professor a conhecer o posicionamento dos alunos relativamente a estes objetivos. Essa concretização implica que o professor:

- a) conheça bem o processo de ensino e de aprendizagem da leitura; e
- b) conheça vários modos e processos de avaliação da leitura.

2.5.3 Definição dos objetivos da avaliação da leitura

Viana (2009:11) entende que o maior problema no âmbito da avaliação da leitura é a falta de clareza dos objetivos da avaliação. Por isso, na hora de desenhar uma avaliação da leitura, é importante sabermos o que estamos a avaliar e para que estamos a avaliar.

- 1) Estamos a avaliar o produto da leitura, isto é, as mudanças de conhecimentos que se operam depois de o aluno ter lido?
- 2) Ou estamos a avaliar o processo de leitura, ou seja, o conjunto de competências (subprocessos) que o aluno mobiliza (ou não) ao longo da leitura para que se produzam as modificações no conhecimento atrás referidas?
- 3) As avaliações de produto são usadas nas avaliações de desempenho/realização, e pretendem responder a questões amplas do tipo:

a) Qual o nível de leitura de um estudante/leitor ou grupo de estudantes/leitores?

b) O nível de desempenho é próximo dos níveis esperados (ex.: para a idade, grau de escolaridade, programa escolar...)?

Entende ainda que as avaliações de processo são usadas essencialmente nas avaliações diagnósticas, e devem também ser utilizadas nas avaliações formativas. Destinam-se à observação e à análise das diferentes competências específicas que os alunos mobilizam (ou não) durante a leitura. Este tipo de avaliação pretende responder a questões do tipo:

- a) O que está a impedir o(s) aluno(s) de ler bem, ou de atingir um nível superior de leitura?
- b) Em que processos específicos está (estão) o(s) aluno(s) a falhar?
- c) Como se pode (re)organizar o processo de ensino da leitura tendo em vista colmatar as fragilidades detetadas?

Estes dois tipos de avaliação não são mutuamente exclusivos, mas sim complementares. Numa mesma tarefa podem ser avaliados produtos e processos, dependendo da análise que dela for feita e da tipologia do material de leitura incluído. Assim, uma medida de produto, se bem construída, pode permitir avaliar 3 processos. As provas de aferição e as provas do PISA são exemplos de avaliações simultâneas de produtos e de processos. Neste tipo de provas, para além de um resultado final expresso em pontos, percentagens ou valores, a competência/capacidade/processo que o aluno tem de mobilizar para responder de forma correta a uma determinada questão é também analisada.

2.5.4 Descritores de desempenho na leitura para o Ensino Básico

Citando Sim-Sim, I. e Viana (2007), Viana (2009:10) apresenta um conjunto de descritores de desempenho na leitura para o Ensino Básico, nomeadamente:

- Apreender o sentido global de um texto, identificar o tema central e aspetos acessórios;
- Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
- Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto;
- Localizar informações específicas salientes;
- Realizar inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto;

- Seguir instruções escritas para realizar uma ação;
- Distinguir entre ficção e não ficção; fato e opinião;
- Distinguir entre causa e efeito;
- Sintetizar partes do texto;
- Utilizar estratégias de monitorização da compreensão;
- Extrair conclusões do que foi lido;
- Reconhecer os objetivos do escritor;
- Ler autonomamente obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão.

Avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (Leal, 2003:30)

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIAS DO TRABALHO

Neste capítulo, fazemos uma abordagem sobre os participantes no estudo e sobre os procedimentos que tomamos em conta para que a pesquisa se efetivasse, desde o início até o fim, descrevendo os métodos/técnicas usados para a recolha dos dados. A nossa opção foi por uma investigação de natureza qualitativa.

A investigação qualitativa é uma das estratégias que se baseiam no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca da pessoa e ambiente que irão constituir o objeto do estudo, como referem Bogdan e Biklen (1994:82). Para Vilelas (2009:115), este tipo de estudo procura, a partir de observações e análise aberta, descobrir a tendência e os processos que explicam como e o porquê das coisas o que faz com que, segundo Bogdan e Bicken (1994:51), os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista, com o objetivo de perceber aquilo que os sujeitos de investigação experimentam, o modo como interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

A partir daí, pressupúnhamos, à partida, que a pesquisa qualitativa nos ajudaria a inferir os dados que pudéssemos colher junto dos professores do ensino básico em Moçambique. Aliás, Maroy (2011:117) sublinha que a análise qualitativa de entrevistas numa lógica exploratória é um meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade e não uma ótica de verificação ou teste de uma teoria ou hipóteses preexistente.

3.1 A população do estudo

Na ótica de Quivy e Campenhoudt (2008:160), a palavra *população* deve ser aqui entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo. Hill e Hill (2009:41) explicam que *população* ou *universo* é o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões. Estes autores explicam que *casos* podem ser pessoas singulares, famílias, empresas, concelhos ou qualquer outro tipo de entidade para o qual o investigador pretende retirar conclusões a partir da informação fornecida. No nosso trabalho, em que

recorremos a entrevistas, a população é constituída pelos professores do Ensino Básico em Moçambique.

3.2 A amostra

Hill e Hill (2009:42) referem que uma amostra é uma parte dos casos que constituem o universo. A nossa amostra do universo supradito é constituída por 16 professores do EB (1^a a 7^a classes), na província do Niassa, em Moçambique. Importa referir que, dessa amostra, uma pessoa é professora do Ensino Especial (EE), pois tencionamos estabelecer uma relação entre as conceções e práticas dos professores deste ensino e os do chamado ensino normal.

Sustentando-nos em Vilelas (2009:245), que diz que nem todas as amostras são úteis para desenvolver um trabalho de investigação, excluimos desta análise quatro entrevistas que, no nosso entender, levar-nos-iam a conclusões não extrapoláveis, porque são uma espécie de repetição das perguntas constantes do guião, sem, no entanto, haver a mínima preocupação de mostrar o que o professor pratica na sala de aulas. Importa salientar que a nossa preocupação foi a de ter uma amostra que nos permitisse, observando uma porção relativamente reduzida de unidades, obter conclusões semelhantes às que chegaríamos se estudássemos o total da população. De acordo com Ghiglione e Matalon (1993:32), quando uma amostra cumpre esta condição, ou seja, quando nos reflete nas suas unidades o que ocorre na população, chamamos-lhe *amostra representativa*.

3.2.1 Métodos formais de amostragem

Partindo de Hill e Hill (2009:45), o método que seguimos para esta pesquisa foi o de amostragem disponível, focada em 16 casos do universo de professores do EB em Moçambique. No nosso entender, essa é, de algum modo, representativa e as conclusões a que chegamos, são suscetíveis de ser generalizadas ao conjunto da população dos professores moçambicanos, embora com as devidas cautelas, dado a sua pequena dimensão.

a) Anonimato da população do estudo

Tuckman (2000:20) refere que, numa investigação, os participantes têm o direito de permanecerem anónimos, ou melhor, o direito de exigirem que sua identificação pessoal não

figure nos documentos de investigação. Portanto, o investigador deve garantir a confidencialidade dos participantes e estes têm todo o direito de insistir para que os seus dados sejam confidenciais. Os participantes de uma investigação têm o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador e este deve assegurar aos participantes que não serão prejudicados pela sua participação na investigação.

Para esta pesquisa, embora soubéssemos deste pormenor, na tentativa de manter um forte laço entrevistador-entrevistado, os professores foram identificados, mas nas transcrições das entrevistas, os seus nomes ficaram ocultos.

3.3 Instrumento de recolha de dados

3.3.1 Técnica de recolha de dados: entrevista

Com vista a inferirmos as práticas dos professores sobre o ensino e avaliação da leitura em função das suas perceções, na escolha desta técnica, baseamo-nos na ideia segundo a qual para saber o que pensam as pessoas basta perguntar-lhes. (Ruquoy, 2011:95). O autor refere ainda que a entrevista apresenta um tipo de comunicação bastante particular porque é suscitada e pretendida, por um lado, e mais ou menos aceite e sofrida, por outro. Num outro desenvolvimento, Ruquoy dá sentido à entrevista, na medida em que se trata de detetar nos discursos não apenas opiniões, mas sobretudo traços de personalidade de que os detentores não estão necessariamente conscientes, (*Ibidem*.91).

Pardal e Correia (1995:64), Quivy e Campenhoudt (2008:192) sustentam que as entrevistas permitem ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados, pois é uma verdadeira troca de informações, durante a qual o interlocutor daquele exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências.

Construímos um guião de entrevista que viria a ser respondido por professores de ambos os sexos. Porém, há que notar que o fator sexo não teve relevância na nossa análise, embora houvesse equitatividade dos entrevistados.

O guião em alusão era constituído por 4 perguntas básicas e ainda 4 alíneas (vide o apêndice 1), com questões marcadamente abertas, tendo previsto um tempo máximo de

resposta, por parte dos entrevistados, de 15 minutos. Estrutturámo-lo em duas partes distintas, a saber:

- A primeira parte do questionário é referente às concepções sobre o que é ensinar a ler; as atividades que os professores levam em conta para ensinar a ler, tendo em consideração os níveis de escolaridade, as condições da escola e as capacidades dos alunos.
- A segunda parte diz respeito à maneira como os professores avaliam a aprendizagem e o domínio da leitura.
-

a) Entrevistas exploratórias

Em virtude das características da população-alvo e para que pudéssemos obter respostas às questões supraditas, realizamos umas entrevistas exploratórias de caráter qualitativo e descritivo (Gil, 2002), de caráter descritivo e qualitativo. As entrevistas exploratórias, como referem Quivy e Campenhoudt (2008:69), têm como função principal revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o entrevistador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras.

b) Entrevistas semi diretivas

Na ótica de Ruquoy (2011:111), o procedimento que corresponde à lógica da entrevista semidiretiva consiste em explorar livremente o pensamento do outro, permanecendo ao mesmo tempo no quadro do objeto de estudo. Assim, deixávamos que o professor estruturasse naturalmente o seu pensamento em torno do objeto de estudo que o apresentamos.

c) Trabalho de campo

Nos trabalhos de campo, os dados de interesse recolhem-se de uma forma direta na realidade, mediante o trabalho concreto do investigador e da sua equipa. As escolas abrangidas para a recolha dos dados primários foram 7, situadas em três (3) distritos da província acima mencionada, nomeadamente: Lago, Chimbonila e Cidade de Lichinga. No distrito do Lago, concretamente no Posto Administrativo de Maniamba, a cerca de 100 km da cidade de Lichinga,

entrevistamos 3 professores da EPC Milagre Mabote. No distrito de Chimbonila, entrevistamos 2 professores das Escolas Primárias de Luíça e Naicuanha. Essas escolas estão localizadas a cerca de 30 km da cidade capital. E na cidade de Lichinga, entrevistamos 3 professores da EPC de Nzinje, 4 da EP1 da Estação, 3 da EPC de Chuaula e 1 da EP1 de Lucheringo.

3.4 Procedimentos do estudo

Na ótica de Quivy e Campenhoudt (2008:25), um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados. Apesar disso, estes autores lembram-nos que esta adaptação não dispensa a fidelidade do investigador aos princípios fundamentais do procedimento científico. Vilelas (2009:101) salienta que sem uma estratégia geral orientada para a correta seleção das técnicas de recolha e análise de dados, estaremos longe de trabalhar cientificamente. O autor acrescenta ainda que o estudo deve orientar e esclarecer as etapas que irão se desenvolver posteriormente. Assim, a seguir, apresentamos os procedimentos seguidos com vista a concretização desta pesquisa, desde o pré-teste até a fase de tratamento dos dados.

a) Procedimento da fase do pré teste

Como afirmam Pardal e Correia (1995:63), a exigência de precisão conduz à necessidade de testar o questionário antes da sua administração. Para nos assegurarmos da qualidade das perguntas e da razoabilidade da sua ordenação e para que as respostas tivessem possibilidade de corresponder à informação pretendida, tornou-se necessário aplicar o questionário a uma amostra reduzida. Daí que, nesta fase do estudo, tenhamos entrevistado três professores de Língua Portuguesa, sendo dois portugueses e um moçambicano, este último oriundo da província em que iríamos efetuar a pesquisa, onde já tinha lecionado. Os três professores ajudaram-nos a julgar o guião, tendo em consideração o fato de a inconsistência das suas respostas poder ser repercussão da inconsistência da pergunta por nós formulada. É verdade que se tratava de professores e meios sociais que não são homólogos da amostra

destinada ao estudo, entretanto, provou-se que o guião era exequível junto dos professores que iríamos entrevistar.

b) Procedimentos na fase do pré contato

Para fazer face a esta etapa da pesquisa, partimos do princípio segundo o qual depois de ter realizado a fase exploratória e de ter escolhido a amostra, a primeira preocupação do investigador consistirá em saber como estabelecer contato com as pessoas que deseja interrogar (Ruquoy, 2011:105). Assim, a apresentação da carta de recomendação do orientador resultou na autorização pela DPEC para efetuar as entrevistas nas escolas; tivemos contatos com as direções das escolas e estas, por sua vez, indicavam-nos os professores a entrevistar. Tais professores eram escolhidos pelos diretores pedagógicos das respetivas escolas, tendo em conta fatores como a sua disponibilidade e a classe e disciplina que lecionavam.

No pré contacto com os professores falávamos sobre os objetivos do estudo e, com vista a reduzir a distância entrevistador-entrevistado, deixávamos que eles colocassem as questões que achassem pertinentes sobre o encontro que marcaríamos. Aliás, como dizem supraditos, neste caso, o entrevistador deverá dar provas de engenho para estabelecer uma comunicação franca, sob pena de obter apenas informações de fraca qualidade, e, por isso, optamos por entregar o guião da entrevista para que cada professor se fosse familiarizando com as perguntas.

c) Procedimentos nos momentos das entrevistas

As entrevistas eram particularizadas, ou seja, conversávamos com um professor de cada vez e, por isso, agendávamo-las dependendo da disponibilidade de cada um. Refira-se que nem todos os professores entrevistados são especificamente de Português, sobretudo os do 1º grau, porque, regra geral, neste nível de ensino, os professores estão habilitados a lecionarem todas as disciplinas curriculares, até porque, em muitos casos, principalmente nas escolas do meio rural, uma turma tem um único professor.

d) Procedimentos no tratamento dos dados recolhidos

Com vista a efetuar o tratamento dos dados, procedemos à pré-análise e os conteúdos foram categorizados. Fizemos a codificação das entrevistas com vista a, como defendem Bogdan

e Biklen (1994: 75), observar os princípios éticos. Em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo. A maioria das especialidades acadêmicas e profissionais têm códigos deontológicos que estabelecem normas. Alguns destes códigos são fruto de considerável reflexão e sensibilizam os respectivos membros para dilemas e questões morais com os quais se podem defrontar, outros são menos ambiciosos e funcionam mais como forma de proteção do grupo profissional do que como repositórios de normas de conduta. Estes autores realçam que as normas éticas a seguir nas investigações têm a ver com procedimentos habituais de consentimento e proteção de sujeitos porque:

1- Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos;

2- Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir.

De seguida, fizemos ainda uma breve análise sobre as atividades desenvolvidas na aula em função da classe que cada um dos professores leciona. No nosso entender, estes procedimentos facilitar-nos-iam inferir se há ou não algum desfasamento entre as perceções dos professores sobre o ensino da leitura e as suas práticas pedagógicas. Tal como diz Bardin (2011:90), trata-se de inferir algo, através das palavras [dos professores entrevistados], a propósito de uma realidade de natureza pedagógica representativa [da sociedade moçambicana]. Portanto, é utilizar a singularidade individual para alcançar o social (Michelat *apud* Bardin, 2011:90). Em outras palavras, nesta investigação, focamos o professor e tomamos em conta os seus conhecimentos metodológicos em ensino da leitura para, a partir daí, inferirmos como ele traduz tais convicções em atividades a desenvolver na aula de ensino de leitura.

Devido a fatores como a natureza das respostas em função do instrumento da pesquisa (questionário), bem como as fundamentações teóricas que são o cerne desta investigação, os dados foram analisados obedecendo à sequência das perguntas constantes do guião da entrevista, apesar de haver algum cruzamento dos mesmos, através do método comparativo.

- **Categorização dos dados**

Szymanski *et al* (2008:75) referem que a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. A categorização consiste na organização dos dados de forma a que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles (Gil, 2002). Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. O autor reconhece que nem sempre estas categorias podem ser definidas de imediato, sendo preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio do seu conteúdo, para, de seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. Citando Ludke, Gil (2002) diz ainda que é preciso tomar em consideração tanto o conteúdo manifesto como o conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procurar desvendar conteúdo implícito, dimensões contraditórias e aspetos não revelados pelos entrevistados.

Devido a fatores como agramaticalidade, incoerências, redundâncias, falta de sentido nalgumas respostas/frases e, como diz Bardin (2011:90), digressões incompreensíveis, atalhos, saídas fugazes do contexto, a multidimensionalidade das significações exprimidas, selecionamos os dados originais resultantes das entrevistas realizadas e recorreremos ao processo de redução dos dados proposto por M. B. Miles e A. M. Huberman *apud* Ruquoy (2011:123). Trata-se do processo de seleção, de focagem, de simplificação, de abstração e de transformação do material recolhido. Portanto, alguns testemunhos das entrevistas foram alterados e explicamos as unidades de registo que se mostram pouco claras face ao objeto do estudo. Entretanto, ficam anexadas a esta tese as entrevistas originais (em áudio) e as respetivas transcrições.

- **Análise e interpretação dos dados**

A análise dos dados resultantes das entrevistas foi feita descritivamente. Segundo Gil (1999:168), esta análise tem como objetivo organizar e sumariar só dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação e a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriores. Barros e Lehfeld (1999:68) dizem que o êxito na interpretação de dados dependerá, indiscutivelmente, do próprio pesquisador; do nível de seu conhecimento, da sua imaginação e de seu bom senso, Desta forma, os processos de

análise e interpretação de dados, apesar de serem conceitualmente diferentes, estão estreitamente relacionados.

A apresentação dos resultados desta dissertação segue a ordem anunciada nos procedimentos de análise supraditos. É importante asseverar que tomamos em linha de consideração o fato de, como salienta Bardin (2011:140), a análise de conteúdo ser utilizada como um instrumento de diagnóstico, de modo a que se possam levar a cabo inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspeto da orientação comportamental do locutor. Este autor diz ainda que a análise qualitativa pode funcionar sobre *corpora* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, visto não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis.

Assim, nos dois subcapítulos subsequentes, e na linha de Bardin (2011:141), levantamos problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que os seleccionámos sem tratar exhaustivamente todo o conteúdo, mas sim inferindo-os, desde o tema, as palavras, os discursos dos professores, os contextos moçambicanos em que tais discursos são enunciados (cidade ou meio rural; leciona as primeiras ou últimas classes do EB; EN ou EE).

3.5 Razões da escolha de escolas dos meios rural e urbano para a pesquisa

Para fazer face à pergunta: As atividades realizadas no ensino da leitura têm ou não a ver com meio?, entrevistamos tanto os professores de escolas localizadas no meio rural como os do meio urbano, com vista a inferirmos se os ajustamentos/desajustamentos têm a ver com o meio em que a escola está inserida ou não. Outrossim, tendo em consideração que os alunos dos meios rurais falam o Português, regra geral, como L2 e a maioria dos alunos das cidades vai pela primeira vez à escola sabendo falar o Português, quisemos saber que métodos de ensino e que critérios de avaliação são usados pelos professores dos dois meios que, a dado momento, se consideram distantes um do outro. É necessário lembrar que a escolha dessas escolas procurou diversificar geográfica, socioeconómica e socioculturalmente os alunos e os professores.

O Programa do Ensino Básico do Ministério da Educação (2008:5) refere que, em Moçambique, a adoção do Português como língua de ensino impõe que se leve em conta a realidade linguística nacional. O Português, Língua Oficial e de Ensino, coexiste com outras línguas e não é dominado pela maioria da população. E tomando em consideração essa diversidade de contextos em que o sistema educacional se integra, há a considerar três situações de aprendizagem do Português:

- a) em que é língua segunda (L2) para a maior parte dos moçambicanos;
- b) em que é língua materna (L1) para uma faixa de população urbana cada vez maior; e
- c) em que tem traços de uma língua estrangeira (LE).

a) Contexto da recolha de dados

A pesquisa foi efetivada nos meses de agosto a outubro, mas foi no mês de setembro que tivemos maior contato com os nossos interlocutores, uma vez que em outubro os professores, regra geral, ficam muito ocupados para os trabalhos finais com vista à realização dos exames nacionais. Sendo o período letivo que marca o fim do terceiro e último trimestre (final do ano letivo), hipoteticamente, esperávamos que os alunos soubessem ler, sobretudo os das classes terminais dos dois últimos ciclos do ensino básico (5^a e 7^a classes), para responder às exigências dos exames nacionais.

CAPÍTULO IV

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No presente capítulo, procedemos à análise dos discursos dos professores, procurando, como asseveramos antes, inferir as suas práticas a partir das respetivas conceções sobre o ensino e a avaliação da leitura.

Os resultados das entrevistas são apresentados, analisados e interpretados conforme a ordem linear das perguntas e objetivos que nortearam a pesquisa.

4.1 Conceções dos professores sobre o ensino da leitura

Neste subcapítulo, apresentamos as conceções dos professores sobre o ensino e as atividades que eles desenvolvem no quotidiano para que os alunos saibam ler. Destacamos, de igual modo, as conceções sobre as suas práticas em função do nível de escolaridade, das condições da escola e das capacidades dos alunos.

4.1.1 O conceito de ensinar a ler

Entrevistamos professores com vista a perceber o que para eles representa a atividade de ensinar a ler. *A priori*, constatamos que ensinar a ler é uma tarefa tão complexa quanto a sua definição. E, no que às respostas diz respeito, verificamos que a maioria dos professores considera que *ensinar a ler é fazer com que o aluno saiba interpretar o que lê e o mundo*. Vejamos os seguintes registos:

No meu ponto de vista, ensinar a ler é fazer com que o aprendiz, neste caso o aluno, saiba interpretar aquilo que são as palavras, nem?... saber interpretar um certo conteúdo, porque ler não é só ler como nós sabemos superficialmente, mas ler é entender aquilo que se lê. Então, ensinar a ler é fazer com que o aluno, neste caso o aprendiz, saiba dar significado àquilo que ele leu (P1).

Ensinar a ler a um aluno é dar-lhe alguns conceitos sobre como ele deve desenvolver a sua capacidade leitora (P2).

... num sentido amplo, posso dizer que ensinar a ler é fazer compreender uma determinada ação [...] Ensinar a ler é utilizar procedimentos para que esse aluno saiba aquilo que está escrito, aquilo que está na sociedade, aquilo que está na mão, aquilo que está com ele a qualquer momento (P5).

Simplesmente, para mim, ensinar a ler à criança é inculcar nela ideias de como interpretar a ciência, quer no campo, quer na escola, quer em qualquer lado em que ela se encontre; e ajudar a interpretar qualquer tipo de fenómeno ou qualquer tipo de escrita que surja nas ruas, nas avenidas, nas estradas nacionais; onde há perigo ou não (P11).

Verificamos que os professores, ao afirmarem que *ler não é só ler como nós sabemos superficialmente*, admitem, de certa forma, que ensinar a ler é levar o aluno a ler as entrelinhas do texto e ler o mundo, que é o principal objetivo do ensino da leitura. Aliás, eles admitem ainda que se certificam que o aluno sabe ler o mundo, se realmente souber *dar significado àquilo que ele leu* (P1). Constatamos que há uma preocupação por parte dos professores, na atividade de ensino da leitura, em ajudar os alunos a interpretar as palavras do texto, fenómenos, sinais de perigo ou não. Estas atividades podem não levar o aluno a compreender o texto no seu todo. Como se pode depreender, os professores pretendem atingir uma dimensão de desenvolvimento da autonomia do aluno, ou seja, para eles, o mais importante é mesmo fornecer bases para que o aluno possa ligar a sua realidade com outros mundos desconhecidos e que são descritos e/ou apresentados pelo texto. Implica dizer que os nossos interlocutores têm a noção de que o ensino da leitura ultrapassa a dimensão de levar o aluno a reconhecer imagens, letras, sílabas ou palavras, mas deve fazer com que ele leia o seu mundo real.. Desta forma, os nossos interlocutores, ao entenderem que *ensinar a ler é dar ao aluno alguns conceitos sobre como ele deve desenvolver a sua capacidade leitora*, parece que reconhecem que, como documentamos no capítulo teórico, “o verbo ler não suporta imperativo. Aversão que partilha com outros verbos: o verbo amar e o verbo sonhar.”³ É, portanto, transmitir algumas noções sobre como ele deve interagir com o texto e deste com o meio que o circunda.

Assim, a partir das respostas à pergunta sobre o que é ensinar a ler, verificamos que a noção de ensinar a ler que alguns professores moçambicanos têm está ligada à forma como estes põem em prática os seus conhecimentos, em função dos objetivos dos programas de ensino, enquanto outros se baseiam na repetição dos procedimentos de ensino apreendidos na formação, sem, no entanto, perceberem que podem e devem mudar de concepções, já que alguns modelos de ensino estão desfasados no tempo e espaço. Verificamos, ainda, que cada professor define a atividade de ensinar a ler conforme o modelo que pretende conduzir junto dos seus aprendentes, sem a preocupação de estar atento aos objetivos que a escola pretende

³ *Os hábitos leitores dos adolescentes espanhóis*. Boletim CIDE de temas educativos nº 10, junho de 2002 (Centro de Investigação e Documentação Educativa).

atingir. E em comparação com os conceitos supramencionados, podemos apontar alguns exemplos de concepções que, no nosso entender, podem não corresponder às capacidades que os alunos anseiam desenvolver:

Ensinar a ler, para mim, é tirar o aluno do analfabetismo para o saber ler e escrever (P7, P14)

P8 – Para mim, ensinar a ler a um aluno, é receber as crianças que saem de casa, que não têm nenhuma noção e quando vem à escola, devemos procurar maneiras de como ensina-las a ler.

Para mim, ensinar a ler a um aluno, entendo como sendo dar a conhecer aquilo que nós estamos a falar dentro da língua portuguesa (P9).

Ensinar a ler, para mim, é adquirir conhecimentos do aluno (P10).

O P14 corrobora o P7 ao afirmar que ensinar a ler é tirar o aluno do analfabetismo. Estes professores levantam uma questão que é o conceito de analfabeto. Vergílio Ferreira, citado por Carvalho (2011:20) diz que *somos um país de analfabetos. Destes alguns não sabem ler*. Portanto, o analfabetismo não se reduz à dimensão do não saber ler. E no nosso entender, para tirar o aluno do analfabetismo, não basta que ele saiba ler, mas é preciso, sim, muni-lo de ferramentas fundamentais para que ele possa viver em sociedade, conquistar a sua autonomia intelectual e participar na vida como um agente capaz de exercer a sua cidadania.

Em P8, podemos verificar que o aluno é tido como uma “tábua rasa” e o professor é detentor dum potencial leitor capaz de moldar a figura do aluno. Mas é preciso perceber-se que a leitura de palavras está em estreita ligação com a experiência do aluno. É essa experiência que permite ao aluno ler o mundo que o rodeia e o intangível.

A resposta do P9 mostra uma inclinação para uma determinada área de ensino que é a língua portuguesa, excluindo as outras disciplinas que a professora leciona. Entretanto, como dissemos anteriormente, a leitura em si ultrapassa os limites duma disciplina, transpondo-se à utilização dessa língua escrita a outras áreas de saber. Aliás, Cruz (2007:1) sustenta que *o saber ler funciona como a principal avenida para aprender as ciências, a matemática, a história, bem como o conhecimento acerca da arte ou de outras culturas*. Assim sendo, a leitura deve ser concebida como um fator que gera mudanças no indivíduo para compreender tudo quanto se aborde nas aulas, sejam elas de geografia ou educação visual ou educação musical.

4.2 A base das concepções dos professores sobre o ensino da leitura

Tal como asseveramos acima, os professores têm bases diferentes em relação ao conceito de ensino da leitura. E estão cientes de que a coordenação de um conjunto de diferentes atividades, algumas automáticas e não conscientes para o aluno e outras construídas numa base didática fundamentada pelos programas e manuais de ensino, pode ser determinante na formação de leitores fluentes.

Assim, uns baseiam-se *na prática/habilidades iniciais do aluno sobre a leitura e a escrita sobretudo na leitura pelas imagens e pela expressão oral do aluno (oralidade)* (P1, P2, P4, P5, P7, P9, P16). Deste ponto de vista, ler consiste na decodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual (Fonseca, 1999).

Há quem admita que *os conceitos básicos do programa do EB* são a fonte da sua inspiração (P1). Convém lembrar alguns dos objetivos gerais da disciplina de português no Ensino Básico em Moçambique: compreender que a língua é um instrumento de comunicação, de acesso à ciência, e de intercâmbio social e cultural; usar a língua como instrumento para a compreensão da realidade; assumir uma atitude crítica em relação a essa realidade; ler textos diversos relacionados com situações da vida socioeconómica e cultural do país e do mundo. A partir destes objetivos que servem de base para a sustentação do que deve ser a atividade de ensinar a ler, podemos presumir que os professores estão cientes de que o principal objetivo do ensino de leitura é estabelecer base para a formação de uma pessoa alfabetizada, que leia com fluência, compreenda e se expresse com base nas suas convicções sobre o mundo, o que constitui um desafio permanente para o sistema escolar.

Outros dizem que *o uso de técnicas/metodologias de ensino adequadas à realidade de cada aluno (idade, capacidades e condições)* são a base do que entendem ser ensinar a ler a um aluno (P3, P6, P8, P13). Esta base de concepções postula que o ensino da leitura depende, em parte, da motivação, da atenção e da empatia que o professor tem para com seus alunos. Se o professor é tradicional e fica preso só nas matérias, nos trabalhos, e não oferece uma maneira interessante que seja capaz de despertar o interesse dos seus alunos, conseqüentemente, alguns deles, que já vão à escola como uma obrigação, não irão aprender e não sentirão vontade de estudar. Portanto, o prioritário para estes professores é aplicar uma didática e saber

selecionar e organizar a aula de forma que atraia a atenção dos alunos e consiga com sucesso demonstrar os conteúdos das matérias de forma clara e objetiva.

Tomando em consideração que a pesquisa foi efetivada em ambientes rural e urbano, fatores não menos diferenciadores da realidade escolar, no que às capacidades e condições dos alunos e das escolas envolvidas dizem respeito, julgamos que os professores sabem, como assevera Gadotti (1999:2), que o educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Embora sejam professores de diferentes níveis do Ensino Básico (1º ao 7º ano de escolaridade), *o ensino-aprendizagem da leitura a partir do alfabeto/abecedário, divisão silábica (com base no quadro silábico)* é apontado como a base para as definições que se nos apresentaram (P3, P7, P9, P10, P12, P13, P14, P15). Entendemos que estes professores veem a leitura como um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, sendo para tal necessário que aquele comece por dominar o código escrito, para depois poder alcançar o seu significado.

Esta é uma base que encontra sustento em Fonseca (1999), que valoriza a correspondência símbolo-som (grafema-fonema) que traduz o fundamento básico do alfabeto, ou seja, do código. Deste modo, cada letra tem um nome com o qual está associada e nesta operação de correspondência está envolvido um sistema cognitivo de conversão de letras em som. Aliás, nas teorias de Gough , Frith e Marsh , citados por Sucena e Castro (2010:54), o reconhecimento visual é proposto como a primeira etapa na aprendizagem da leitura. Outros autores como Stuart e Coltheart ou Ehri e Wilce defendem que essa competência não é específica da leitura mas antes um dos requisitos da leitura, no sentido em que a leitura logográfica ajuda o pré leitor a estabelecer alguns conceitos de escrita (ibdem).

E, por último, há professores que defendem que *a avaliação do estágio de desenvolvimento da criança e da maneira como o aluno se comporta diante de qualquer fenómeno* é o fundamento do ensino da leitura (P6, P7, P9, P11, P15).

4.3 Atividades desenvolvidas pelos professores no ensino da leitura

A leitura ainda permanece um mistério, embora a façamos todos os dias. A experiência é tão familiar que parece perfeitamente compreensível. Mas se pudéssemos realmente compreendê-la, se pudéssemos compreender como elaboramos o significado a partir de pequenas figuras impressas numa página, poderíamos começar a penetrar num mistério mais profundo - saber como as pessoas se orientam no mundo de símbolos tecidos em torno deles por sua cultura".

Darnton (1986)

Dado que a orientação de atividades que visam o ensino da leitura representa um trabalho árduo e penoso, sobretudo para o professor, e porque a prática pedagógica assenta na leitura e cabe àquele desencadear estratégias viradas à tomada de consciência pelos alunos, de modo a desenvolver a sua comunicação com o mundo, nesta seção vamos apresentar o que os professores do EB em Moçambique dizem fazer para ensinar a ler.

E, com vista a sabermos como os professores orientam os alunos no *mundo dos símbolos*, perguntamos a cada um deles sobre que atividades desenvolvem tanto na sala como fora dela. Regra geral, parece-nos que eles entendem que a simplicidade dos métodos he sempre útil a quem aprende, e com especialidade aos meninos, pois a sua tenra, e curta compreensão não permite mais, que huma succinta explicação no seu ensino, para o que he necessário não só usar dos meios; mas preferir aquelles, que facilmente nos conduzem ao desejado fim. (Silva (1834:171).

Assim, um grupo de professores evidencia *a leitura do texto juntamente com o professor (leitura orientada)* (P1, P3, P9, P15). Portanto, estes consideram que a aprendizagem do Português, na sala de aula, é significativa quando se consegue colocar o aprendente envolvido nas descobertas através da prática comunicativa, que se pode entender como exercitação para o ato de leitura. Para muitos professores, *o ensino do alfabeto; a divisão silábica; a formação de sílabas, de palavras (através do quadro silábico) e a construção de frases e textos* são as principais atividades realizadas no ensino da leitura, (P1 (7ª); P3 (4ª); P5 (4ª); P8 (5ª); P9 (6ª-7ª); P10 (2ª); P11 (5ª); P12 (5ª); P13 (7ª); P14 (2ª); P15 (1ª); P16 (5ª). É uma clara alusão às convicções do filósofo grego Dionísio Halicarnasso (58-4, a. C.), *apud* Gonçalves (1967:71), segundo o qual *quando aprendemos a ler, antes de tudo aprendemos os nomes das letras,*

depois a sua forma e a seguir o seu valor, logo as sílabas e as suas modificações e só depois as palavras e as suas propriedades.

Assim, para ensinar a ler, alguns professores recorrem ao método sintético que parte do princípio de que uma frase é composta por palavras, estas por sílabas e estas últimas por letras. Aliás, Uribe *et al* (2003:64) reiteram que este método *tiende a reconstruir un todo, a partir de los elementos estudiados por el análisis*. Assim, podemos conferir alguns caminhos seguidos no ensino da leitura:

Eu tenho usado algumas estratégias: existem alguns alunos que pelo menos o [A/a] conhecem. Sabem que o [P/p] se escreve assim. Então, eu tento juntar a letra [p], por exemplo, com [a]. Eu pergunto a eles: como é que isso se lê? Eles dizem: É PA/pa... junto a letra [T/t] com [A/a]. E aqui? Eles dizem que é TA/ta. Agora, juntando como é fica? Às vezes, os alunos ficam sem como... Não sabem como é que nós podemos juntar as palavras. E eu pergunto: olha, qual é o seu nome? E um diz, por exemplo: - Eu sou Pedro António. - És Pedro António? Está bom! O teu pai quem é? - É António. E tu quem és? - Pedro. - O teu nome completo? - Pedro António. - Ok. Vamos supor que o Pa é teu nome e o Ta é nome do teu pai. Agora, juntando como é que podemos chamar essa palavra? E o aluno aí logo consegue dizer que, afinal, se eu sou Pedro, o meu pai é António e chamo-me Pedro António. Então, aqui se é Pa, sou eu e Ta é meu pai, então é pata. Então, eu tenho usado muitas vezes essa estratégia para fazer com que o aluno saiba ler. (P1, 7ª classe).

Para ensinar a ler e a escrever, primeiro devo usar o abecedário... Hmm? Com o abecedário, a criança vai saber ler e escrever. Como? Devo levar, por exemplo, a letra [A/a] e a letra [C/c], juntando, nós podemos ler [CA/ca] e a criança aprende e sabe que levando [A/a] ou [I/i], juntando com aquilo sai alguma coisa. É assim como eu uso. (P3, 4ª classe).

Para mim, as atividades que o aluno pode encarar, de modo que tenha uma leitura eficaz, eh, nalguns momentos tenho levado uma letra com a outra e faço uma ligação. Por exemplo, levo a letra [N/n] com outra letra [A/a], logo vai se ler [NA/na]. Então, essa ligação considero uma das atividades que... que um professor deve fazer, de modo que haja uma palavra completa.

Ensinamos a leitura através do alfabeto, quando forem umas classes elevadas. Mas quando nós recuamos para trás, por exemplo, nas classes iniciais (primeira e segunda classes), nós podemos ensinar a ler uma criança através de imagem. (P9, 6ª e 7ª classes)

Há quem prefira usar o método analítico ou global, porém, nas mesmas coordenadas de ensino da leitura, a partir de letras:

Na leitura e escrita de uma letra, por exemplo, [R/r], primeiro, tenho que levar material didático. Mostro aos alunos, antes de introduzir o tema da aula.

Pergunto-os, a seguir: - *O que é eu trago nesta pasta?* Então, um aluno pode adivinhar o objeto e diz uma palavra em que entra a letra [R/r]... Por exemplo, um rato. Vou mostrar um rato. Então, o aluno vai dizer: - 'rato'. - É o que? - 'É um rato'. Então, aí eu vou escrever no quadro. Depois ponho-os a ler até ao fim. Com a letra em estudo, pergunto: - *juntando [R/r] com [A/a], o quê fica? - [RA/ra].* Então, eu escrevo [RA/ra]. - *E com [E/e], o quê fica? - [RE/re].* É ali, então, onde o aluno consegue ler qualquer coisa. (P10, 2ª classe).

Se tomarmos em linha de consideração que este método, como sustentam Uribe *et al* (2003:64), consiste em 'descomponer y distinguir los elementos de un todo y revisar ordenadamente cada uno de ellos por separado', depreende-se, neste último depoimento, que a professora faz uma comparação entre a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da fala. Portanto, põe os alunos a aprenderem o nome do objeto e só depois é que ensina as particularidades, pormenores e características específicas.

Mas parece estar provado que este método tem, como não deixaria de ser, uma desvantagem: nem sempre os materiais de ensino 'exigidos' são adequados, com exceção de alguns desenhos ou pinturas. São vários os casos em que professores, em Moçambique, levam à sala material inapropriado ou que não exploram devidamente. Para muitos, o mais importante é tê-lo como 'acompanhante' ao longo dos 45 minutos de aula. Não é ideal que um professor leve às crianças um rato (vivo ou morto), como material didático. Da mesma maneira, seria inconcebível levar para a aula, por exemplo, uma cobra ou uma catana, para introduzir a letra **c**.

Então, é preciso notar que, regra geral, a palavra ou a frase que pode ser formada pelos alunos, por adivinhação, só deve ser um desenho ou objeto cuja fisionomia geral os prenda e os captive muito mais do que o desenho das letras que o professor irá introduzir na aula. Aliás, a aprendizagem da leitura e escrita parte de uma palavra ou expressão que seja familiar à criança e que traga maior motivação e diversão. Daí que seja necessário escolher o material didático a apresentar aos alunos, porque, caso contrário, o ato de ler pode tornar-se totalmente frustrante.

Ainda, há quem considere a divisão silábica é a chave do ensino da leitura:

Para o assunto de ensinar a ler e a escrever, aliás, muito mais ensinar a ler, a atividade principal que eu dedico é a divisão silábica que é essencial para um aluno. A partir da divisão silábica, nós podemos formar muitos textos, podemos levar o aluno a formar muitas partes de textos que encontramos em vários livros. E a outra atividade é o uso do quadro silábico. Através do quadro silábico,

podemos orientar o aluno a formar outras palavras. A partir dele pode formar um simples texto. (P11, 5ª classe).

Além das atividades acima referidas, constatamos ainda que há professores que se dedicam ao ensino do alfabeto em separado, para depois ensinarem as vogais, como se estas não fizessem parte do abecedário. Portanto, na classe terminal do 2º ciclo do EB, ainda se considera o ensino do abecedário como ferramenta para ensinar a ler.

As atividades que eu levo em conta são: ensinar as vogais, a divisão silábica, hmm..., as frases. Primeiro, os alunos devem conhecer o alfabeto. Ensinar o alfabeto e as vogais são os primeiros caminhos que as crianças podem seguir para saber ler bem. Devem conhecer as vogais. (P12, 5ª classe).

Será que se podia lecionar da mesma maneira as sílabas na 7ª classe?

Constatamos que há professores que admitem que não lecionariam da mesma forma na 1ª, 4ª, 5ª e 7ª classes:

porque na 5ª classe temos outra maneira de planificar e lecionar, consoante o nível dos alunos. Eu nunca posso planificar uma aula da 1ª classe, sabendo que esta aula é da 7ª classe e levar o mesmo tema para esta classe. Mas tenho que planificar consoante o nível dos alunos que eu encontro na realidade. (P13, 7ª classe).

Entretanto, as atividades que eles desenvolvem na sala de aula são as mesmas da 1ª classe, pois consistem em dividir sílabas e recorrem ao quadro silábico, embora lecionem nas classes terminais do EB:

Bem, são várias atividades que posso desenvolver para que os alunos saibam o que é leitura. Por exemplo, nós temos que dar noções de que a primeira coisa que podemos dar é o quadro silábico, que são as próprias sílabas. Nós podemos começar pelo [A/a] até lá no [V/v]. Depois de eles saberem, nós podemos fazer um quadro silábico que também é dividido. Por sua vez, eles repetem e o professor também repete juntamente com os alunos. (P13, 7ª classe).

Eu, para levar o aluno a saber ler e escrever, primeiro, faço a divisão silábica até encontrar a letra em estudo. É aí onde os alunos conseguem formar uma nova palavra através dessa divisão silábica. (P14, 5ª classe).

para ensinar a ler a uma criança, existem muitas atividades que devemos desenvolver numa sala de leitura, nem?... podemos escrever algumas vogais ou podemos escrever algumas sílabas e podemos pedir algumas crianças para ler, mas isso depois de o professor ter lido no quadro essas sílabas escritas. E a criança também repete. (P15, 1ª classe).

Bem, na área do ensino da leitura, primeiro procuro saber se conhecem vogais dentro da sala de aulas. Em seguida, depois de conversar com os meus alunos, procuro saber se alguns conhecem o abecedário. E daí, peço voluntário para mencionar as letras do abecedário. Depois de mencionar as letras, eu informo-lhes que temos esta letra [A] é a letra maiúscula, e temos a letra [a] minúscula. Esta [A] serve para escrever nomes de países e nomes de pessoas e esta letra [a] minúscula serve para escrever nomes de residências e etc. (P16, 5ª classe)

A partir das respostas acima, podemos verificar que esta iniciativa dos professores de fornecer elementos básicos de decifração de termos deixa para uma fase posterior a sua compreensão. E a criança dispõe apenas de duas informações: a auditiva (fonema) e visual (gráfica). Por exemplo, quisemos saber se os alunos conseguiam formular algumas frases, sem ajuda dos professores, tivemos uma resposta otimista:

Através do quadro silábico, os alunos juntam sílabas com outra e formam palavras. (P10, 2ª classe).

É verdade que, como refere Sim-Sim (2009:46), 'o ensino da correspondência som/grafema permite à criança a recodificação fonológica, i.e., a conversão de sequências de grafemas em sequências de sons que constituem as palavras', mas esta resposta, juntamente com as outras que acima apresentamos, mostra que os alunos ligam letras apenas a partir do quadro silábico e não formam frases por sua iniciativa. Este aspeto faz com que eles comecem tardiamente a ler e a escrever palavrinhas sem ajuda do professor, e, mesmo assim, continuam a soletrar.

Ainda, como se pode depreender, há aqui um outro aspeto a tomar em linha de consideração: o ensino do alfabeto, a divisão silábica, a formação de sílabas, de palavras e o uso do quadro silábico são atividades que se verificam em todo o Ensino Básico. Mesmo os professores do 3º ciclo afirmam que:

ensinamos a leitura através do alfabeto... (Cf. com o registo acima da P9, 6ª, 7ª classes).

Os alunos começam a aprender as vogais na primeira e segunda classes. Mas na segunda costumo perguntar-lhe: quais são as vogais que vocês aprenderam? Há uns inteligentes que dizem: a, e, i, o, u. Então, escrevo no quadro. (P2)

Portanto, até os alunos do 7º ano ainda continuam a aprender o abecedário e a divisão silábica, embora sejam numa classe em que se presume que desenvolveram capacidades de leitura de textos um pouco extensos e complexos. Aliás, professor em apreço admite que:

Há alunos que nem a leitura superficial conseguem. Então, para esse tipo de alunos, eu tenho seguido algumas estratégias: tento juntar [p], por exemplo, com a letra [a]. Pergunto a eles: como é que se lê? Eles dizem: lê-se *pa*. P1 (7ª classe).

E se os alunos do 7º ano ainda aprendem o abecedário, continuam a formar sílabas e palavras através do quadro silábico, o ensino da leitura como uma atividade base para a aquisição de conhecimentos das diferentes áreas do saber ainda está aquém do desejado.

Aliás, embora não fosse uma pergunta de destaque para este estudo, constatamos que em turmas, por exemplo, de 55 alunos, apenas 35% desta cifra é que pelo menos sabem ler, (P11, 5ª classe). E para o caso do P13, (7ª classe), dos seus 97 alunos, apenas cerca de 49% é que sabem ler.

Apesar de o ensino do alfabeto ser dominante em todo o EB, há professores que optam pela extração de palavras de difícil compreensão, consulta ao dicionário e a outras pessoas para a atribuição do significado.

Antes de ler individualmente, eu devo extrair palavras difíceis, a partir do dicionário, para facilitar a leitura do aluno, porque há palavras que ele não conhece. (P1, P9).

No entanto, se tomarmos em linha de consideração que a maior parte dos alunos não sabe ler, esta atividade, à partida, torna-se martirizante. E para a minoria dos que sabem ler torna-se-lhe difícil compreender o significado de muitas palavras porque não há dicionários nas escolas. Aliás, das 7 escolas, onde recolhemos os dados para esta dissertação, apenas a de Nzinje é que tem uma biblioteca e os alunos têm horário de leitura (uma vez por semana, para cada turma).

Como a escola tem muitas turmas, há um plano em que cada uma deve ir à biblioteca fazer consulta, ver os textos e livros que os alunos gostem, para tentar aperfeiçoar a leitura. Para o caso da minha turma, é às quintas-feiras, e é uma atividade extra. (P11).

Refira-se que há muitos professores que não possuem um dicionário sequer e, por não disporem de material de apoio, acabam optando por remeter atividades para os pais e/ou encarregados de educação. Logo, os alunos são orientados para consultar outras pessoas para a atribuição do significado:

O que eu tenho feito é só falar/informar aos alunos que, olha, para nós sabermos ler não nos devemos limitar só naquilo nós estamos a ver ou aquilo que nós vemos com o nosso professor, mas nós devemos sempre ter prática de leitura nas nossas casas, que é para melhor entender. Agora, se existe uma palavra difícil, que nós não entendemos nada, é melhor que vocês consultem ou às pessoas mais próximas ou então àquilo que nós chamamos de dicionário para melhor entender aquilo que vocês estão a ler, porque afinal de contas ler é isso mesmo: entender aquilo que você está lendo. (P1)

Refira-se que, se a pessoa consultada não souber o significado da palavra, o texto não é compreendido, logo, a leitura torna-se um ato fracassado. Note-se que há alunos, sobretudo os que estudam nas escolas que se localizam nas zonas rurais, onde o índice do analfabetismo é acentuado, que chegam ao último ano do EB sem ter consultado um dicionário ao longo do percurso estudantil. Este facto mostra que o dicionário é um material didático de difícil acesso e/ou desconhecido por parte de muitos deles.

Esta realidade contraria a maioria das pesquisas realizadas neste âmbito que consideram que a primeira condição para que a criança se torne um leitor é que o livro faça parte do seu universo imediato. E o facto de a criança poder ver, tocar, folhear, descobrir que ao lado das imagens há textos que significam qualquer coisa, suscita atitudes de interesse, de questionamento e de compreensão das diversas funções da escrita.

Outrossim, compreendendo que há muitos alunos que não sabem falar a língua portuguesa (por esta ser uma L2 para a maioria dos moçambicanos), certos professores defendem que a atividade eficaz no ensino da leitura é a de dar o acesso ao significado das palavras a partir da representação mental, da imagem gráfica com a interposição da imagem acústica. Trata-se da

- Os professores dizem que:

Nós perguntamos às crianças: o que estão a ver? Logo a criança interpreta: "nós estamos a ver isto". Através da resposta das crianças, nós escrevemos no quadro e isso é frase. Daí, lemos e a criança consegue interpretar que aqui estamos a falar da coisa X. (P9).

Na base de algumas imagens, o aluno vê que alguém está a fazer alguma coisa e eu questiono, praticando com a imagem: o que está a fazer a tal imagem? O que está acontecendo? E dali, o aluno pode falar, em língua portuguesa: a tal imagem faz-nos entender isto ou aquilo. Então, daí, eu posso passar uma frase. Repito com os alunos e o aluno aprende a ler. (P2).

Há uma vantagem nesse ensino da leitura, sobretudo no caso de crianças que vão à escola sem saber falar o português, que é:

Descobrimo de que há crianças que sabem ler, o professor apresenta um objeto e diz: 'o que é isto?' as crianças dizem: 'é uma laranja'. Então, o outro que não sabia aprende daí mesmo. E, se, em casa, ele dizia 'um laranja', logo vai aprender a dizer 'uma laranja'; 'uma banana' e não 'um banana'. (P7)

Para além das flexões em género ou número ou pessoa que implicitamente se ensinam, há que alegar que há mesmo crianças que desconhecem palavras para designar objetos que se encontrem em seu redor. E aí:

Quando queremos falar sobre plantas, levamos uma para a sala de aula e mostramos à criança. Há crianças que não sabem o que é folha, em Português, e só conhecem-na na sua língua materna. Logo, entende que afinal isto chama-se folha. (P7).

O que a professora nos disse parece-nos contrariar a realidade que ela pratica, porque este método parte da palavra falada para se formar frase. E ela leciona numa turma de EE, onde os alunos são mudos, alguns surdos-mudos. Portanto, embora a apreciação dos métodos de leitura que os professores usam no ensino da leitura não seja objetivo deste estudo, entendemos que, dadas características dos seus alunos, não convinha que a aula fosse dirigida a partir da fala da professora para esperar respostas orais. Entretanto, num outro desenvolvimento, esta professora reconheceu que tem recorrido ao

... uso de sinais gestuais para interpretar imagens e textos, (P7).

Nota-se, portanto, que os sinais gestuais são o principal meio de comunicação para os alunos com NEE, embora não se descure a oralidade.

Uma outra estratégia de ensino preferida pelos professores é a *leitura silenciosa*, (P2), em que

Depois de abrir o livro na página X, o professor orienta os alunos: leiam silenciosamente. Depois de ler silenciosamente, eles já sabem que esta palavra lê-se assim, aquela daquela maneira. Daí já têm um pouco de ideia/conhecimento sobre leram. (P2).

Estas duas últimas estratégias ajudam aos leitores que, não tendo aprendido a falar a língua de ensino, conseguem, apesar disso, compreender textos escritos, unicamente a partir dos estímulos visuais.

Para orientar as atividades supraditas, alguns também recorrem a *leituras oral individual e coletiva*, (P2; P9).

Se há uma parte do texto que os dificulta (ao longo da leitura silenciosa), quando chega a fase da leitura oral, eles costumam verificar o tom do professor na palavra e, a partir daí, notam que afinal esta palavra lê-se assim ou daquela maneira. (P2).

Num outro desenvolvimento, questionado sobre quais são as outras atividades que tem desenvolvido para além do método sintético, este professore disse:

Algumas outras atividades que eu aplico no terreno, na minha turma são as seguintes: ao invés de eu implementar o ensino do abecedário, às vezes, eu costumo reunir as crianças em grupo, eu fico a ler o texto e as crianças seguem a minha leitura em coro. (P3, 4ª classe).

A partir deste depoimento, podemos inferir que, embora os professores corram o risco de serem seguidos na leitura sem que, entretanto, os alunos leiam as palavras do texto, ou seja, estejam apenas a balbuciar, eles entendem que, em regiões do país onde o português não é língua de domínio dos alunos, o gosto pela leitura e o prazer de ler são suscitados e produzidos pela “voz leitora”, que constitui uma recompensa pelo esforço empreendido na leitura silenciosa ou de imagem. Aliás, em turmas em que a maioria dos alunos não sabe ler, esta atividade pode produzir enormes vantagens, pois os alunos não-leitores sentem literalmente fome ao ouvir os colegas que sabem ler. A leitura em voz alta incentiva uma maior concentração porque permite visualizar ou olhar para o texto a oralizar antes de vocalizá-lo.

Entende-se que a razão por que esta modalidade de leitura é uma boa opção por parte de muitos professores é o fato de haver uma retroação antecipada do olhar e da vocalização, sem que, contudo, se justifique que haja lentidão exagerada no discurso emitido. Além do mais, para além de olhar para o texto, é preciso olhar para os ouvintes da sua leitura, de maneiras que ela não se torne monótona.

Porém, constatamos que esta última atividade não se realiza na turma do Ensino Especial, em que o nível de compreensão da leitura é demonstrado a partir de gestos, (P7). Aliás, mesmo os ditados são orientados a partir de gestos. E, contrariamente ao que acontece com os outros alunos das turmas “normais”, todos os alunos da 2ª classe do EE sabem ler e escrever e, por conseguinte, ler.

Faço ditado e eles sabem escrever. (P7)

É preciso notar que o ditado, para esta turma particular, é feito através de sinais gestuais, o que nos leva a crer que, contrariamente às turmas do “ensino normal”, os alunos desta turma descrevem o que os circunda. E parece-nos que, quando não se privilegia o ensino da oralidade, os alunos aprendem, com facilidade, a ler e a escrever. E para os que possuem NEE, encontram uma plataforma para poder compreender e exprimir os seus sentimentos e, por conseguinte, interagir com o mundo.

De forma a proporcionar um processo de discussão, análise de situações, resolução de problemas, tomada de decisão por parte dos alunos, há quem diga que os exercícios individuais, em grupo e TPC 's são uma alternativa para ensinar a ler, (P1, P5).

Como o grau de compreensão é muito diferente, costumo formar grupos compostos por alunos que eu acho que são minimamente inteligentes para serem modelo e mediadores daqueles que não leem. Ainda, tenho incentivado os mais fracos a praticarem exercícios para casa ou individualmente na sala, (P5).

Trata-se de agregar os conhecimentos e experiências sociais que os alunos levam à escola, facilitando o trabalho em situações complexas de leitura, pois as decisões em equipa são normalmente maiores e melhores do que as das individuais. E, como sustentam Carita, *et al* (2006:110), os trabalhos em grupo permitem trocar e enriquecer ideias, aumentam os conhecimentos que cada um tem, ajudam a fomentar o diálogo, a cooperação e o respeito pelos outros, aumentam a motivação para o estudo e fomentam a responsabilização, quer individual, quer em grupo.

Ainda, verificamos que, apesar de muitos alunos não saberem ler, há professores que consideram que a interpretação do texto é uma forma de incentivar o ensino da leitura.

Eu pergunto: de que fala o texto? Quem fala? O que acontece neste texto/qual é a ação? Quantos personagens tem o texto? Em que tempo decorreu a ação? Em que espaço? Se os alunos chegam a responder a estas perguntas, eu devo saber que entenderam, (P9, 6^a, 7^a classes).

Olhando para esta resposta, percebe-se que há um implícito ensino de aspetos que levam o aluno a saber extrair do texto os aspetos essenciais, a partir das suas experiências e

vivências. Ou seja, parece-nos que professores entendem que a leitura é composta por múltiplos processos interdependentes.

É importante referir que uma das professoras entrevistadas destacou o percurso a seguir desde a leitura silenciosa, do professor (considerada modelo), individual, extração de palavras de difícil compreensão para chegar à fase de interpretação do texto, sobretudo

... para as classes mais elevadas como é o caso da sexta e sétima, (P9).

Porém, ela reconhece que é necessário que haja interpretação também de gravuras e imagens e diz:

... mas se for na primeira classe, é muito fácil porque os alunos interpretam a gravura ou a imagem e você [professor] escreve a frase no quadro, lê e eles também leem, prontos você diz para eles lerem sozinhos. Você só aponta e eles leem: - ' ' a menina vai à escola. ' ' - Vamos: - ' ' a menina vai à escola. ' ' Tudo bem! E você diz: vamos ler. Você só aponta a palavra. Eles costumam ler a frase até o fim. Depois você diz: - um menino para ler! Você deve continuar a apontar e o menino lê... (*idbem*).

Não é surpreendente notar que os alunos interpretam o que tenham lido ou visto. E, não obstante as exigências metodológicas na interpretação de texto, a partir das entrevistas reconhecemos que, ao optarem pela interpretação de imagens e textos, os professores, tal como refere o *Bulletin pédagogique du Pa-de-Calais* (1907), *apud* Jean (1999:72), percebem que esta atividade implica “sublinhar com a voz as palavras essenciais... é ainda colocar em harmonia com os sentimentos expressos pelo autor, dá-los, comunica-los à sua volta: um sorriso, uma voz comovida, olhos onde vemos despontarem as lágrimas, é um comentário que diz muito. O rosto fala como a voz”. Portanto, os alunos “encarnam” a figura do autor, e, através das suas experiências, apresentam um outro texto, mas à luz do que se está a ler.

Além do mais, constatamos que há professores que se dedicam na atividade de ensinar a ler, procurando motivar o aluno a cada passo da aula que passa.

... existem alunos com problemas na escrita, mas na fala são bons. E também pode acontecer o contrário: outros sabem ler, mas na escrita são fracos. A partir desse ponto, supomos que paramos numa ventura, há um texto no quadro e mando alguém para ir ler. o aluno vai ao quadro para ler e se não o faz, eu descubro que este tem problema de leitura. E se continuar parado, eu descubro que a situação deste aluno é muito grave, requer maior esforço. E esse tem que realizar mais leituras, deve ser exigido para ler lá em casa, dá-lo TPC, para ganhar o ritmo dos outros... (P16).

Mas como dissemos acima, este professor trabalha com alunos da 5ª classe e recorre ensino do alfabeto. Aliás, como está dito atrás, uma vez que há alunos neste nível de ensino que não saibam ler, a única alternativa é recuperar o abecedário e, por conseguinte, recomeçar a ensinar a formação silábica.

4.4 Variação ou não das atividades de ensino da leitura

A maioria dos professores considera que o nível de escolaridade, as condições da escola e as capacidades dos alunos são determinantes no ensino da leitura. Portanto, eles têm tomado como base de ensino da leitura os fatores supraditos.

a) Nível de escolaridade

Para uns, tomar em consideração o nível de escolaridade dos alunos ao ensinar a leitura é uma variação de muita importância. Por isso, os professores referem que as atividades a apresentar aos alunos:

... podem sim variar (...) porque do jeito que eu hei de dar aulas, como eu hei de fazer com que um aluno da 6ª classe aprenda a ler e um aluno da 8ª aprenda a ler é diferente porque eu mesmo sei que o aluno da 6ª classe é um aluno que está mais próximo do nível inicial, ao passo que o aluno da 8ª classe está num nível mais adiantado em relação a este primeiro aluno. Então, eu devo saber como é que posso levar este primeiro aluno e o segundo aluno, que neste caso está num nível mais adiantado, (P1).

... de facto, para mim, (...) claro que depende... do nível das crianças... porque o nível [de língua] que eu uso na quarta classe não é o mesmo que uso para as crianças na primeira classe ou na quinta classe... E considerando a idade que a criança tem e as capacidades que a criança trás... é muito diferente, (P3).

... vou dizer que depende do nível de escolaridade porque eu não posso levar a leitura de imagem para um aluno da sétima classe. Também não posso levar um texto para um aluno da primeira classe! (P9).

Mas constatamos que as atividades desenvolvidas pela P9 para as suas turmas da 6ª e 7ª classes apontam para um rumo contrário ao que disse:

ensinamos a leitura através do alfabeto, quando forem umas classes elevadas, nem (por exemplo, terceira, quarta classe), (P9).

A professora que leciona as turmas de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) também afirmou que os exercícios que administra aos alunos dependem do nível de escolaridade destes:

Eu posso dizer que sim depende do nível de escolaridade. Aqui na sala, os livros que estamos a utilizar são os mesmos. Mas os exercícios dependem do nível de escolaridade porque eu não vou dar aula sobre mapa enquanto a criança é da primeira, ou é da segunda. Não pode. Tenho de seguir o nível das crianças, (P7).

Ainda, nota-se enorme preocupação de os professores fazerem com que os seus alunos compreendam o texto:

Bom, primeiro dizer que varia de acordo ao nível de classe. Não é possível eu ter que usar os mesmos métodos... os mesmos caminhos da primeira assim como da segunda..., (P4).

Entretanto, parece-nos que não é fácil fazer com compreendam o texto alunos que, mesmo estando no sétimo ano de escolaridade, continuam a aprender o abecedário ou a divisão silábica.

b) As condições da escola

Questionado sobre se a maneira como ensina, por exemplo, no distrito em que fomos entrevistá-lo, seria a mesma se estivesse a lecionar na cidade, o P3 disse:

Seria diferente porque, nós, primeiro, não usamos os métodos como se estivéssemos na cidade. Seguimos a linguagem, o ambiente da zona e..., por exemplo, a língua portuguesa, para eles é a língua segunda. E é preciso nós seguirmos, a língua deles, para conseguirmos traduzir algumas palavras, (P3).

Nesta última intervenção, destaca-se o facto de o professor ter a noção de que a língua da criança deve ser valorizada no ensino para que ela tenha a capacidade expressiva de atribuir significado a discursos tanto orais como escritos, o que, de certa forma, envolve a competência recetiva e de decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória implícita. Portanto, trata-se de atender às necessidades da criança para que esta preste atenção ao discurso e selecione o essencial da mensagem na língua portuguesa.

No que às condições da escola diz respeito, alguns professores defendem que elas influenciam no sucesso ou insucesso da leitura dos alunos:

... as condições podem não ser favoráveis para que o aluno aprenda mais rápido a leitura... Imagina: um aluno que se senta em chão, sem carteira não está motivado! A criança sai de casa limpa e volta super suja porque o soalho não está limpo... De facto a criança não tem moral! Qualquer pessoa sem moral, nada faz com toda a vontade ou com todo o gosto. A criança praticamente

escuta, mas em termos de fixação do conhecimento da leitura, nada; escuta e deixa ali, (P6).

... dificultam muito na maneira de ensinar os alunos para que saibam saber ler e escrever porque não é fácil trabalhar numa sala de cento e tal alunos, uns no chão, outros na carteira.

Na verdade as condições da escola são determinantes no ensino da leitura. Trata-se, como diz Giasson, de ter em consideração o contexto em que esta deve ocorrer.

O P5 diz que encara imensas dificuldades por falta de material didático:

Bem, na sétima classe, a leitura tem sido um pouco complexa por causa de material didático. E nós encaramos algumas dificuldades de manual do aluno, (P5).

Este professor diz lecionar em quatro turmas compostas por 95 a 98 alunos cada e nelas apenas 8 alunos é que possuem manuais de leitura, o que, como salienta o docente, não satisfaz a todos, dificultando o ensino-aprendizagem da leitura. Por isso, como asseverou a P5, as condições da escola também influenciam na escolha das atividades de ensino da leitura.

As condições da escola influenciam, sim. O fato de a criança não saber ler posso dizer que a escola pode influenciar. Por exemplo, as salas são poucas. Veja só a minha sala [a entrevista decorreu na mesma sala]: eu leciono a primeira e segunda classes, ao mesmo tempo. A sala é pequena, o quadro é pequeno. Então, este quadro tenho que dividir: uma parte para a primeira classe e outra parte para a segunda e tenho de aproveitar os 45 minutos daí mesmo. Sim. As condições já não permitem mesmo, segundo a condição da escola.

De facto, a sala e o quadro são muito pequenos. Mas nota-se a força de vontade da professora em manter os alunos atentos à leitura e como testemunha a própria:

Costumo apertar as letras, escrevendo escola, data, disciplina assim como tema. Daí divido ao meio: ponho aqui [apontando o lado esquerdo do quadro] primeira classe e aquele lado [lado esquerdo] a segunda classe. Começo com a primeira, enquanto os da 2ª classe fazem pelo menos uma pequena revisão. No momento da assimilação para a primeira classe, já a deixo dou exercícios e viro para a segunda classe. Quase aquilo, para mim, é um trabalho muito grande, (P7).

Sendo uma entrevista semidiretiva, procuramos saber se o fato de ter duas turmas na mesma sala (de primeira e segunda) não afetava negativamente no ensino da leitura:

... Para mim, segundo o número das crianças, eles aproveitam qualquer coisa. Mas se fosse enchente, poderia dizer que não, (P7).

Praticamente, podemos dizer que determina porque na ausência de material didático, se numa escola não existe qualquer tipo de instrumento de trabalho - de apoio à pedagogia - simplesmente o aluno não vai aproveitar nada. (P11).

... não são determinantes, porque é verdade que há carência de material escolar, mas é nessa área em que o professor deve fazer grande esforço para conseguir o seu objetivo.

Um professor diz que, na sua turma, dos 98 alunos, apenas dois é que têm livros. E, à semelhança dos outros que optam por transcrever os textos no quadro, este professor faz o mesmo.

c) As capacidades dos alunos

Nesta análise dos dados, constatamos que os professores destacam a necessidade de interação com os alunos, de maneiras a tirar partido da leitura:

Tratando da classe inicial, tenho tido um tipo de colaboração, um tipo de cooperação para que nos entendamos..., (P4).

As atividades que tenho feito na sala... nalgum momento dependem do grau de compreensão dos alunos... porque o que ensino na sétima classe nunca vou dar na quinta classe. (P5).

Mas também, nesta resposta, nota-se a preocupação de o professor ensinar a ler de forma progressiva, parecendo ter noção dos processos que envolvem o ensino da leitura. Atente-se a este depoimento:

Quinta classe é uma classe em que o aluno, basta transitar, vai para a sexta e lá na sexta não quer dizer que é uma matéria nova que vai obter. É uma continuidade. E essa continuidade é em forma de um desenvolvimento. Claro que a forma de transmitir os conteúdos não altera, mas os conhecimentos são mais aprofundados, (P5).

Depreende-se que este professor tem a noção de que o ensino da leitura deve ser progressivo e faseado, conforme o nível de escolaridade em que o aluno se encontre. Entretanto, se compararmos com as atividades que ele desenvolve na sala de aula para ensinar a ler, vemos que, mesmo na 7ª classe, continua a lecionar o alfabeto e a formação de sílabas a partir do quadro silábico.

O P6 também admite que as atividades variam de acordo com nível de escolaridade dos alunos, e diz que não pode aplicar a leitura silenciosa aos alunos da 1ª classe, porque estes

devem ser ensinados tendo em consideração que os conteúdos devem estar relacionados com a realidade deles:

De facto, variam. Variam, sim, porque, eh..., a metodologia que eu vou utilizar na primeira classe não é a mesma que vou aplicar na segunda classe. Principalmente na primeira classe não vou aplicar a leitura silenciosa. Sempre tenho de ir com coisas reais... Não posso basear-me numa metodologia que não pertence àquela classe. Na segunda classe ou na quarta classe ou na quinta classe, tenho de ensinar a leitura silenciosa, leitura em conjunto, individual. São passos que vou seguir de modo que aquela criança tenha conhecimento. (P6), (P8).

De facto, de acordo com a literatura de especialidade, nomeadamente com Bamberger (2004), a leitura silenciosa é a base da educação individual, uma vez que esta é a maneira habitual de leitura na vida quotidiana, pois ela se propõe antes mesmo da leitura oral do texto. Esse tipo de leitura possibilita a adaptação da pessoa às suas características individuais de ritmo, pontuação, compreensão e interpretação. Este autor lembra que os casos em que o aluno, após a leitura silenciosa, esclarece possíveis dúvidas de vocabulário e compreensão e consegue analisar as ilustrações, identificando suas relações com o texto. No caso das histórias em quadrinhos, tiras e outras leituras ilustradas, antes que os alunos leiam o texto, é importante levá-los a analisar o desenho: o mesmo personagem dos quadrinhos anteriores, agora acompanhado de diálogo.

Assim, esta tarefa facilitará o estabelecimento de um debate sobre as ideias e aspetos do texto ilustrado para que alguns detalhes, antes não percebidos, possam nesse momento ser esclarecidos e bem compreendidos. Fazendo isso, o aluno perceberá que um mesmo texto pode possibilitar várias leituras e, dependendo da abordagem, o professor poderá explorar o tema/conteúdo respeitando as características peculiares de cada texto.

As capacidades de aprendizagem dos alunos das zonas urbanas em relação a dos das escolas que se localizam em regiões suburbanas volta a merecer destaque por parte dos professores:

... tomam-se em consideração as capacidades dos alunos porque há alunos que saem dum as zonas suburbanas que vêm a falar só jua [yao/ciyao], macua [emakhuwa], mas aqui vêm aprender o português... E ai é preciso aplicar algumas metodologias em termos de ensino bilingue, de modo que as faça entender, (P6).

... um aluno da décima classe, por exemplo, ou da sétima classe de Maniamba é diferente do aluno da sétima classe de Lichinga, porque o aluno da sétima classe de Lichinga é mais desenvolvido. Um aluno da sétima classe em Lichinga pode ser um aluno que em casa tem computador. Ele aprende muita coisa. Agora, o nosso aluno daqui nem computador conhece, nunca viu na vida. Talvez só ouve dizer que existe computador. Agora, estar a comparar o aluno da cidade e do campo, isso não é correto. O aluno daqui nem o próprio português sabe falar. O professor pode mandá-lo para sair da sala de aula: - olha, vai fora. Ele não vai, continua sentado. Mas o aluno de lá, pelo menos isto de 'vai fora' sabe a partir de casa.

Entretanto, a P12 não vê as diferenças regionais como um constrangimento no ensino da leitura. Esta professora parece querer confirmar-nos a teoria sociolinguística segundo a qual independentemente do ponto de situação geográfica, todas as crianças nascem com iguais capacidades de aprendizagem.

Nota-se que a variação ou não das atividades referentes ao ensino da leitura é concebida de diferentes formas. Há quem acredite que as maiores exigências e o maior empenho deve verificar-se apenas nas classes iniciais enquanto nas outras não é necessariamente que se seja mais criativos:

A minha maneira de ensinar na primeira classe deve ser de maior rigor e esforço, para a criança saber alguma coisa. Mas quando chega na terceira, na quinta, a criança já tem uma noção. A minha maneira de exigir é um menor em relação à primeira classe. (P12)

Desta última resposta, podemos constatar que o nível de exigências nas primeiras é maior em relação às classes subsequentes. Parece-nos que não há acompanhamento das capacidades que os alunos adquirem nessas classes nas classes subsequentes. Podemos referir que os alunos do 2º e 3º ciclos, por exemplo, ficam desmotivados para a leitura porque os professores não empreendem esforços no sentido de muni-los de mais capacidades literárias. Podemos inferir ainda que o ato de leitura se circunscreve apenas a conhecer as letras e a saber ler, por exemplo, o nome da escola, sem se ter em conta os níveis subsequentes para que a leitura remete e das exigências daí resultantes.

Mas é necessário considerar o aluno como um ser em profunda mudança e considerar as suas experiências faz com que ele rapidamente aprenda a ler. Na realidade,

... nem todos os alunos que vão para escola não sabem ler. Alguns sabem, (P14).

E face a todas as condições adversas ao ensino da leitura, embora esta seja uma conceção minoritária, há que tomar uma atitude que achamos ser pedagogicamente positiva face às dificuldades que as escolas encaram no dia a dia, tal como refere a P12:

As condições da escola são determinantes, mas não lá tanto. Se as condições da escola não favorecem para ensinar a ler à criança, eu como professora não posso ficar limitada. Tenho que arranjar material didático para ensinar a criança a ler. Sim, temos problemas de livros nas escolas, mas não posso ficar limitada por causa das condições da escola.

Este pensamento é secundado pelo P13 que diz:

... temos dificuldades mesmo nas condições na escola... mas não quer dizer que eles [os alunos] não podem saber ler por causa disso.

Mas há quem que diga que o nível de escolaridade, as condições da escola e as capacidades dos alunos não são determinantes no ensino da leitura.

As atividades não têm a ver com os níveis de escolaridade ou condições das escolas e as capacidades dos alunos, não. Porque nós vivemos hoje em dia em África e o nosso país sofreu de guerra, mas existem pessoas que conhecem algo, embora passem dificuldades... (P2),

... as capacidades dos alunos não são determinantes no desenvolvimento destas atividades porque, por exemplo aqui onde estamos [na cidade], podem vir a determinar, mas lá no distrito, é normal uma criança da primeira a quinta não marcar nenhuma diferença, porque ela sai de casa e nem conhece nenhum toque de português. (P8, P10)

Em relação a esta terceira questão colocada aos professores, sobre as diferenças interindividuais dos alunos, é sem dúvida fundamental que o professor, como sustentam Kurtz e Borkowski referidos por Carita *et al* (2006:35), ensine e avalie as competências de base que o aluno já dispõe e das estratégias que mobiliza para resolver os problemas (por exemplo, como é que o aluno lida ou tenta ultrapassar os problemas de compreensão que um determinado texto lhe coloca; como é que o aluno planifica o seu tempo de estudo), e também do grau de consciência que tem em relação à utilização das mesmas. Os dados que existem sugerem que os programas de intervenção que têm como objetivo a promoção de competências de estudo ou outras competências cognitivas específicas têm mais sucesso em crianças com níveis mais elevados de conhecimentos metacognitivos, mais concretamente estas crianças revelam níveis

superiores de generalização das estratégias treinadas em relação às crianças que têm menores conhecimentos neste domínio.

Sucintamente, e como refere Giasson (1993:43), a compreensão do texto resulta da interação entre o leitor, o texto e o contexto. Para favorecer a compreensão dos alunos, é preciso primeiro assegurarmo-nos de que as três variáveis se organizam adequadamente, formulando as seguintes perguntas de orientação:

- O leitor detém os conhecimentos necessários para compreender o texto?
- O texto apresentado é adequado ao nível de habilidade do leitor?
- O contexto psicológico, social ou físico favorece a compreensão do texto?

Uma resposta afirmativa a estas questões é condição prévia para o ensino da compreensão leitora.

4.5 Avaliação da leitura dos alunos

No que à avaliação da leitura dos alunos diz respeito, percebemos que os professores dizem que têm enfrentado imensas dificuldades, dada a escassez de material didático. Parece que a falta material de leitura é a causa que faz com que muitos alunos não saibam ler, mesmo estando nas classes terminais do Ensino Básico.

... normalmente, o aluno da 4ª classe devia saber o que é [A/a], como é que se escreve a letra [A/a]... significa que o professor é obrigado a voltar para as aulas da 2ª classe e deixar aquilo que devia dar nesse... nesse dia, porque existe um número maior de alunos que não vão entender aquilo que é a aula do dia... (P1)

Reconhecendo a inexistência de livros, os professores vão à sala de aulas com textos e são obrigados a acompanhar a leitura dos alunos enquanto transcrevem um texto no quadro. Transcrevem-nos no quadro de escrever, orientam as leituras silenciosa, individual ou em coro, para identificar os alunos que gaguejam ou têm com dificuldades. Como se pode depreender, os professores acompanhar acompanham a leitura dos alunos enquanto transcrevem um texto no quadro.

... para eu conseguir ver que o aluno tal sabe ler e o outro não sabe, no tempo em que passo o texto no quadro, mando alguém para ler (P8), (P12).

... para eu saber que o aluno X sabe ler e o Y não, o critério é aquele que eu disse: primeiro devo escrever no quadro preto, como há carência de livros. Em seguida, eu faço leitura e os alunos acompanham que ali lê-se 'mamã' ou ali

lê-se 'tal'. E daí faço leitura em grupo, de modo a que todos fiquem concentrados. Em seguida, um por um. E ali no um por um onde descobro que este aluno tem problemas na leitura ou não (P16).

Esta forma de orientar a leitura não só propicia um ambiente de muito barulho na turma como também não é apropriado para o acompanhamento dessa leitura porque o professor tem também em sua atenção um outro texto. Aliás, no momento em que o aluno precisa de ajuda do professor, ao longo da leitura, este prende a sua atenção no texto que está a transcrever, causando certa desmotivação pois a falta de acompanhamento do texto que se está a ler poder ser encarada como desprezo por parte de quem precise da orientação do seu docente.

No início do ano letivo, há professores que testam a leitura dos alunos em grupos de pelo menos cinco ou seis alunos

... para ver se podem ler ou entendem. Então, quando faço isso, costumo ver que hammm,.. afinal das contas, este problema que o aluno tem não é um problema daqui. É um problema que trouxe de lá donde... onde saiu... (P1).

Feita a avaliação preliminar, o professor consegue perceber que

...aquilo [o texto/conteúdo]que eu trouxe da minha casa para aqui não há de... não há de valer. Então, eu devo voltar para atrás (Ibdem).

Mas há quem prefira conferir a capacidade de leitura de cada um dos alunos para ver se

... se existem algumas crianças que conseguem gaguejar, ou ler alguma coisa ou se existem aqueles que não conseguem dizer nada. (P3).

Um outro fator que faz com que haja dificuldades na avaliação da leitura é a enchente de alunos nas turmas. Daí que, reconhecendo esta realidade no ensino moçambicano há professores que,

... dependendo do número de alunos existentes na sala, se existirem uns dez dos que sabem ler, faço uma divisão em grupo. Cada grupo tem de conter um ou dois dos que sabem ler (P3).

Esta atividade, para alguns professores, visa pôr os alunos

... que sabem ler a puxar pelos outros [que não saibam]. Apesar de ser por imitação, vão tendo pequenas noções sobre a leitura. Depois dum tempo, eu desembaraço os grupos... (P4).

Parece que os professores reconhecem que é necessário dar certa autonomia aos que não sabem ler. Assim,

... os alunos que sabem ficam entre eles e os que não sabem também entre eles e mando ler de novo para ver se eles podem conseguir puxarem-se ou não... (P4).

Na opinião dos professores, esta medida pode ajudar os alunos a ficarem desinibidos para desenvolverem a sua leitura, uma vez que os que sabem ler podem ser fator de desmotivação para os que ainda não têm noções de leitura.

Reconhecendo que não há limites estritos entre a leitura e a escrita, há quem prefira fazer avaliações escritas:

... logo no primeiro dia das aulas ou depois duma ou duas semanas de aulas, eu costumo dar uma ACS e vou avalio as notas... e posso saber que o aluno X não tem problemas de leitura ou da escrita (P5).

Há professores que preferem avaliar a leitura dos alunos, partindo da leitura orientada pelo professor, seguida das leituras em coro terminando com a leitura individual.

... eu inicio e eles vão seguindo... e chega a fase em que eu os mando ler em grupo e depois um por um. Dependendo da resposta que vai sair depois de eu fazer toda essa trajetória da leitura, vou ver a capacidade dos alunos e se os fiz compreender a matéria... (P6).

Este professor, por exemplo, deixa transparecer que com as leituras em grupo, leitura oral individual, ajudar a notar que os alunos conseguem ou não ler. Aliás, refere que a dedicação do próprio professor ajuda a controlar o processo de leitura para apurar se, juntamente com os alunos, se está *a ir ou estamos a voltar ou estamos parados...* (P6).

A partir do que o professor tiver constatado ao longo do processo, o professor pode adotar outras medidas de intervenção como exercício na aula ou TPC's para, como acrescenta, saber qual é o atual aproveitamento pedagógico dos alunos.

... dou um trabalho para fazerem em casa e corrijo no dia seguinte. Se vir que o aluno não consegue, eu repito os mesmos exercícios (P13).

Para avaliar os alunos do ensino especial (ou seja, os com NEE), a única diferença é a leitura oral tanto individual como em grupo. Mas os procedimentos de avaliação que a

professora entrevistada segue são idênticos aos que se aplicam aos alunos do chamado ensino normal, excetuando o facto de serem duas classes diferentes (1^a e 2^a classes).

... pego os alunos da segunda [classe], dou-lhes exercícios, mando uns para o quadro, escrevo e outros leem (um por um), em grupo. Daí, eu repito e depois começam a fazer exercícios. Então, para os da primeira [classe], também é a mesma coisa. Pego o livro deles e, segundo as imagens, eles conseguem interpretar com sinais gestuais que eles fazem. Seguindo os passos da leitura e escrita, no fim apresento a letra em estudo. (P7).

Constatamos que, mesmo trabalhando com alunos que não falam ou não ouvem, a professora não descarta a leitura oral. Parece-nos ser uma boa estratégia porque é provável que haja um e outro aluno que não tenha perdido na íntegra uma destas capacidades de comunicação. Esta professora, que trabalha com alunos com NEE, é das poucas que afirmou ter alunos que sabem ler e escrever.

Faço ditado e eles sabem escrever. (P7).

É necessário destacar o fato de alguns professores optarem por avaliar a leitura dos alunos com base na interpretação do texto.

... através da interpretação, eu pergunto: de que fala o texto? O que aconteceu neste texto? Quantos personagens tem o texto? Qual é principal ação? Onde decorre a história? Se os alunos chegam a responder a estas perguntas, eu devo saber que entenderam (P9).

Esta forma de avaliação da leitura, embora não seja única, parece-nos a mais aconselhada para saber se realmente o aluno compreendeu o que leu ou não. Parece-nos ainda que é uma forma em que o leitor se assume como o destinatário do texto e encontra a lógica do texto no jogo entre os seus argumentos e a posição do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo algumas considerações finais sobre esta dissertação, somos de opinião que esta se poderá revestir de alguma importância pedagógica para os professores, embora seja desprovida de inúmeras conclusões, sendo, por este fator, mais um contributo para eventuais pesquisas. Mesmo assim, sentimos que já estamos capacitados para reintervir nas tarefas de ensino de português, formação de professores e supervisão das atividades letivas, função que vínhamos exercendo.

Como se pode deprender, a quantidade de escolas e professores envolvidos neste estudo é exígua, se tomarmos em consideração a real dimensão de Moçambique, não sendo, por isso, as conclusões passíveis de generalizações, pois se trata de uma pesquisa de caráter exploratório, cuja intenção foi a de fazer uma confrontação entre o que aprendemos e apreendemos através da leitura de livros da especialidade que seguimos e o que os professores sabem, dizem e fazem.

Com vista a evitar o desejo de tirar conclusões definitivas sobre todos os dados recolhidos através da entrevista e, obviamente, da observação, como advertem alguns estudiosos em metodologias de investigação científica, como Bogdan e Biklen (1994), a nossa síntese assenta nas respostas dos professores às perguntas de partida previamente formuladas, tomadas como vetor de orientação a categorização feita.

O que é ensinar a ler

As diversas respostas colhidas sobre 'o que é ensinar a ler' permitem concluir que os professores têm noção de que a atividade de ensinar a ler consiste em fornecer ferramentas que visam o desenvolvimento intelectual do aluno e, para tal, é preciso recorrer-se a procedimentos metodológicos adequados, com vista a tornar a aprendizagem efetiva. Dizem ainda que ensinar a ler é levar o aluno a ler as entrelinhas do texto e, por conseguinte, a ler o mundo, e que este é o principal objetivo do ensino da leitura. Ainda, eles demonstraram saber que o aluno só sabe ler o mundo, se realmente souber dar significado àquilo que leu e, por isso,

o ensino da leitura ultrapassa a dimensão de levar o aluno a reconhecer imagens, letras, sílabas ou palavras.

No que às concepções dos professores sobre o que é ensinar a ler diz respeito, verificamos que as noções que alguns deles têm estão ligadas à forma como estes põem em prática os seus conhecimentos, uns em função dos objetivos dos programas de ensino, enquanto outros se baseiam na repetição dos procedimentos de ensino apreendidos ao longo da sua escolaridade, mas sem base teórica consolidada. A partir desta constatação, apuramos que os nossos interlocutores mantêm as mesmas concepções, ainda que alguns modelos de ensino estejam desfasados no tempo e espaço.

Como fizessem parte da população deste estudo professores recém graduados de escolas de formação de professores, transpareceu-nos que, ao longo da formação profissional, pouca abordagem se faz a respeito dos métodos de ensino da leitura. Assim, os resultados permitem afirmar que cada professor concebe o ato de ensinar a ler conforme o modelo que pretende conduzir junto dos seus aprendentes, sem a preocupação de estar atento aos objetivos programáticos e ao que a escola pretende atingir.

Atividades desenvolvidas no ensino da leitura

No que às atividades desenvolvidas no ensino da leitura diz respeito, os resultados obtidos sugerem que os professores têm uma enorme preocupação em ajudar os alunos a ler e a interpretar imagens, mas não desenvolvem atividades que façam com que os alunos possam compreender o texto no seu todo; optando pela extração de palavras de difícil compreensão, consulta ao dicionário e a outras pessoas para a atribuição do significado.

E, tomando em linha de consideração que a maior parte dos alunos não sabe ler, esta última atividade, à partida, torna-se martirizante. E para a minoria dos que se encontram na fase inicial da leitura torna-se-lhes difícil compreender o significado de muitas palavras porque não há material didático nas escolas. Isso faz com os professores deleguem as suas responsabilidades de desenvolver a compreensão da leitura dos alunos nos pais e/ou encarregados de educação.

Quando uma parte de professores refere que a atividade de ensinar a ler é tirar o aluno do analfabetismo, parece-nos que o analfabetismo é reduzido apenas à dimensão do não saber ler, deixando de lado as ferramentas fundamentais que levam o aluno a viver em sociedade, a

conquistar a sua autonomia intelectual e a participar na vida como um agente capaz de exercer a sua cidadania. Aliás, várias teorias demonstram que há muitos alfabetizados incapazes de entender, interpretar e analisar o que leem.

Os resultados permitiram-nos ainda verificar que até os alunos da 7ª classe continuam a aprender o abecedário e a divisão silábica, embora sejam numa classe em que se presume terem desenvolvido capacidades de leitura de textos um pouco extensos e complexos.

Face a esta crescente preocupação do ensino do alfabeto e ao uso dos métodos sintético e analítico em todo o EB, corroboramos com Sá (2004:16) que admite que 'uma das concepções de ensino-aprendizagem da leitura em prática nas nossas escolas valoriza essencialmente a aprendizagem dos símbolos fonéticos, a identificação dos seus valores e a associação mecânica desses valores entre si, conduzindo à constituição de palavras'. Entendemos que, na tentativa de ensinar os alunos a fazerem ligação leitura-sentido do texto, experiência de vida-compreensão do texto, os professores acabam por esquecer os processos essenciais de leitura que se devem ter em conta para que o ato de ler seja frutuoso para o aluno.

A par do ensino do alfabeto até ao 7º ano de escolaridade, depreende-se que a maioria dos professores se restringe a explicar o processo até à identificação ou ao reconhecimento das palavras e não esclarecem os processos implicados na compreensão que eles usam ou usariam para atingir os outros estádios da leitura, o que reflete que as concepções sobre o ensino da leitura são diversas e adversas às práticas que cada um adota. Portanto, se tomarmos em conta que muitos professores não conhecem os métodos ativos para o ensino da leitura, podemos afirmar que, em muitos casos, apenas se ensina a leitura elementar.

Aliás, a maioria dos professores diz usar métodos que consideraríamos ativos, entretanto, quando respondem à pergunta relacionada com as atividades práticas que eles desenvolvem na aula, deixam transparecer que os métodos de ensino da leitura são os mesmos tanto para os alunos da cidade como os das escolas das zonas rurais. Ainda, verificamos que não há diferenciação das estratégias de ensino da leitura de alunos com NEE e os do ensino normal.

Com base nas atividades desenvolvidas pelos professores, transparece-nos ainda que não há liberdade de escolha dos procedimentos de ensino da leitura pois, na sua maioria,

seguem o mesmo método (sintético), o que pode estar ligado ao fato de estes serem insistentemente preparados (mesmo em jornadas pedagógicas) a usarem este método.

Níveis de escolaridade, capacidades dos alunos e condições da escola

Ficou evidente que a maioria dos professores está mais preocupada com o ensino da leitura sem ter em consideração os processos que envolvem a atividade de ler. Eis a razão por que, no nosso entender, mostram possuir poucos conhecimentos teóricos acerca desses processos e, por conseguinte, as atividades por eles desenvolvidas são, regra geral, as mesmas, verificando-se que não atendem às capacidades individuais e o nível motivacional de cada aluno, nem tomam em consideração as condições particulares de cada escola e muito menos as experiências que esses possuem sobre a leitura.

E o elevado número de alunos que terminam o Ensino Básico sem saber ler pode estar ligado com o fraco conhecimento metodológico dos professores sobre os processos envolvidos no ato de ler. Parece-nos que eles desconhecem os procedimentos metodológicos a seguir para que, realmente, o aluno aprenda a ler.

Constatamos que as atividades desenvolvidas e os métodos de ensino da leitura aplicados quer para alunos de escolas da cidade quer para os das que se localizam nas zonas rurais são generalizados. De igual modo, os métodos de ensino e as atividades desenvolvidas no ensino da leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais são os mesmo que se aplicam aos do chamado ensino normal.

Entretanto, embora os professores revelem possuir poucos conhecimentos teóricos e conceitos pouco aprofundados sobre os processos cognitivos envolvidos em cada método, constatamos que algumas concepções, se forem implementadas na prática pedagógica, podem permitir a concretização dos procedimentos de ensino-aprendizagem da leitura.

Avaliação

O significado que os professores atribuem à avaliação da leitura é contraditório com as atividades que desenvolvem para realmente medir o nível de compreensão textual. Portanto, há um desfasamento entre o que eles dizem e o que fazem na prática e, por conseguinte, com os objetivos propostos nos programas de ensino do EB (1º, 2º e 3º ciclos).

Constatamos que o aluno não é considerado como sujeito e agente do processo ensino-aprendizagem, sendo, por isso, relegado para o simples papel de apenas um aprendiz.

Se ensinar a ler é tão difícil quanto avaliar a leitura dos alunos, com este estudo percebemos que há uma desarticulação entre estas duas atividades do processo de ensino e aprendizagem. Evidenciam-se também incoerências no processo de avaliação aliado ao fraco recurso aos métodos ativos no ensino da leitura, se tomarmos em consideração os processos cognitivos a que obedece a atividade de ler.

Partindo do princípio de que a leitura é a base para aquisição de conhecimento e, por conseguinte, a leitura do mundo, os alunos do Ensino Básico não dispõem de capacidades suficientes para o fazer. Por um lado, a falta de materiais didáticos é um fator comprometedor no sucesso escolar, por outro, os professores não estão suficientemente preparados para dar resposta à crescente insatisfação dos alunos e da sociedade moçambicana. Daí que urja a necessidade de repensar a leitura e os modelos da sua avaliação a partir dos institutos de formação de professores e mesmo das universidades.

RECOMENDAÇÕES

Com esta pesquisa, parece evidente que a abordagem sobre a problemática do ensino da leitura é preocupação quer dos *media*, quer dos profissionais da educação, quer dos políticos quer ainda dos pais e/ou encarregados de educação e que cada qual busca ‘ ‘culpadós’ . Aliás, os professores fizeram-nos lembrar Magda Soares (2002:29), quando insistem em afirmarem que ‘ ‘os alunos não sabem ler’ ’, ‘ ‘os alunos não gostam de ler’ ’, ‘ ‘os alunos leem mal’ ’, os alunos leem pouco’ ’, esquecendo-se que também os próprios professores não são bons leitores, os pais não leem, os formadores não sabem formar professores leitores, a escola não tem bibliotecas, o governo não tem uma política de leitura.

Assim, face a esta série de ‘ ‘denúncias sociais’ ’, recomendamos que

1. Se criem condições de formação tanto inicial como contínua, com vista a especializar os professores em ensino da leitura, obedecendo aos processos cognitivos que envolvem o ato de ler. Essa especialização iria dotá-los da capacidade para uma escolha metodológica conforme as condições, as capacidades e o nível de escolaridade de cada aluno.
2. Havendo uma formação de professores sugerida em 1), propomos que também se criem condições para especializar professores para ensinarem a alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma vez que os métodos e todos os procedimentos de ensino são transferidos do ensino normal para aquele. Implica dizer que o professor que leciona em turmas de alunos com NEE teria de atender aos seus alunos baseando-se em conhecimentos teóricos fundamentados sobre o processo de leitura.
3. Seria salutar se os Programas de Língua Portuguesa, para o Ensino Básico, disponibilizassem um conjunto de orientações metodológicas que pudessem ajudar os professores a se atualizar sobre os processos de operacionalização do domínio da leitura. E a par disso, deviam ser alocados mais materiais de ensino, sobretudo os programas de ensino e manuais de leitura às escolas.
4. E, com vista a evitar a rotina metodológica, propomos a criação de centros de formação contínua dos professores e uma supervisão cíclica, para que os professores, ainda que

carentes de material didático, possam atualizar-se e irem trocando experiências de ensino.

5. Com vista a uniformizar o material e as estratégias de ensino da leitura para cada nível de ensino, sugerimos que as escolas incentivem encontros dos professores para a planificação conjunta. Nesses encontros, não havendo condições para as formações contínuas dos professores, os professores ajudar-se-iam a colmatar algumas dificuldades de carácter metodológica e fariam ensaios para o uso de algumas estratégias de ensino, mediante a unidade temática a lecionar.
6. Gostaríamos que os formadores fossem sensibilizados para organizarem projetos de investigação-ação e que cada qual fosse apresentando um portefólio relativamente às conclusões a que chega em relação ao ensino da leitura. Assim, com base nestas investigações-ação, ir supervisionando os seus ex-formandos e, por sua vez, estes irem replicando junto dos seus alunos.
7. Fossem incentivados os concursos de leitura a partir das turmas, classes, ciclos, escolas, localidade e distritos, com vista a motivar os alunos para a prática de leitura.
8. Tomando em consideração que nem todos os professores leem muito bem, seria bom que também houvesse jornadas de leitura, nas quais os professores seriam incentivados a ler obras de diferentes autores sejam eles do seu gosto ou desconhecidos.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Paulo *et al* (1998). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Albarello, Lic; *et al* (2011). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Alégria, J., Leybaert, J. & Mousty, P. (1997). *Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria*. In J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Altwerger, Bess; *et al* (1987). *Whole Language: What's New?" The Reading Teacher*. Disponível em <http://ericdigests.org/pre-9213/whole.htm> acesso em 04 de Maio de 2012.
- Amor, Emilia (2003). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologias*. Lisboa. Texto editora.
- Azevedo, Fernando (2009). *Literacias: Contextos e práticas*. In Fernando Azevedo & Maria da Graça Sardinha (Orgs.). *Modelos e práticas em Literacia*. Lisboa. Lidel.
- Bamberger, Richard (2004). *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo. Editora Ática.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barros, Aidil de Jesus Paes de; Lehfeld, Neide Aparecida de Souza (1999). *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. 9ª ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes.
- Bellenger, L. (1979). *Os métodos de leitura*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
- Bíblia Sagrada. *Romanos 12:7*. In *Tradução do Mundo Novo das Sagradas Escrituras*. São Paulo. Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, P. 1419.

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. Porto.
- Braibant, J. (1997). *A decodificação e a compreensão: Dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário*. In J. Grégoire & B. Piérart (Orgs.). *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Branco, António (2011). *Da "leitura literária escolar" à "leitura escolar de/da literatura": poder e participação*. In Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte. Autêntica Editora.
- Britto, Luiz Percival Leme (2003). *Leitura e política*. In: Evangelista Aracy Alves M.; Heliana Brandão, Machado M. B.; M. Zélia V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte. Autêntica.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Carita, Ana et all (2006). *Como ensinar a ensinar*. Lisboa. Editorial Presença.
- Carmo, H.; Ferreira, Manuela M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto – Aprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Carvalho, José António Brandão (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Barcelos. Fabigráfica.
- Casanova, Isabel (2009). *Dicionário terminológico: compreender a TLEBS*. Lisboa. Plátano Editora.
- Citoler, S. D. (1996), *Las dificultades de aprendizge: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura e matemáticas*. Málaga. Algbe
- Citoler, S. D.; Sanz, R. O. (1997). *A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição*. In R. Bautista (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.

- Colomer, Tereza; Camps, Anna (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre. Artmed.
- Coutinho, Virgínia; Azevedo, Fernando (2009). *Condições para o sucesso em literacia*. In Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (orgs.). *Modelos e práticas em Literacia*. Lisboa. Lidel.
- Cruz, Vítor (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa. Lidel.
- Darnton, R. (1986). *O grande massacre dos gatos, e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro. Grall.
- Deleuze, Gilles (1968). *Différence et répétition*. Paris. PUF.
- Díaz, J. Q. (1997). *La lectura e sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid. Bruño
- Dionísio, Maria de Lourdes da Trindade (2000). *A construção escolar de comunidade de leitores: leituras do manual de Português*. Coimbra. Almedina.
- Ellis, A. W. (1995). *Leitura, escrita e dislexia: Uma análise cognitiva*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Figueiredo, Olívia & Bizarro, Rosa (2000). *A leitura como um processo cognitivo*. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fonseca V. da (1999). *Insucesso escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa. Âncora.
- Fonseca V. da (1992). *Manual de Observação Psicomotora – Significação. Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores*. Lisboa. Editorial Notícias. Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo. Cortez Editora.
- Freire, Paulo & Macedo, Donald (2002). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 3ª ed. São Paulo. Editora Paz e Terra.

- Gabinete de Avaliação Educacional - GAVE - (2010). *Para uma avaliação da leitura na língua portuguesa*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Gadotti, Moacir (1994). *Escola cidadã*. 2ª ed. São Paulo. Cortez. Autores associados.
- Geraldi, João Wanderley (2004). *Unidades básicas do ensino do Português*. In João Wanderley Gealdi (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo. Editora Ática.
- Giasson, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto. Edições ASA.
- Gil, Antonio Carlos (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. São Paulo. Editora Atlas SA.
- Ghiglione, Rodolphe e Matalon, Benjamin (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora. Tradução de Conceição Lemos Pires.
- Gonçalves, A.; Viana, F. L.; Dionísio, M. L. (2007). *Dar Vida às Letras: Promoção do Livro e da Leitura*. Vale do Minho. Comunidade Intermunicipal.
- Gonçalves, G. (1967). *Didática da Língua Nacional*. Porto. Porto Editora.
- Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como Pré-Requisito da aprendizagem da Leitura e Escrita*. Aveiro: Fundação Jacinto de Magalhães.
- Gonçalves, Susana (2001). *Teorias da aprendizagem, práticas de ensino*. Algarve. ESEC.
- Hill, Manuela Magalhães; Hill, Andrew (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Hillis, A. E. & Caramazza, A. (1992). *The reading process and its disorders*. In D. I. Margolin (Org.). *Cognitive neuropsychology in clinical practice*. New York. Oxford University Press.
- Jean, Georges (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa. Instituto PIAGET.

- Kintsch, W. (1977). *On comprehending stories*. In M. Just & P. Carpenter (Orgs.). *Cognitive process in comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). *Toward a model on text comprehension and production*. *Psychological Review*, New York: Cambridge University Press.
- Kramer-Dahl, Anneliese. et al (2005). *Three Dimensions of Effective Pedagogy: Preliminary Findings, Codings and Vignettes from a Study of Literacy Practices in Singapore Secondary Schools (Observation Phase)*. Final research report for project no. Crp 20/03 ak. Disponível em http://repository.nie.edu.sg/jspui/bitstream/10497/245/3/CRP20_03AK_FinalResRpt.pdf acesso em 23 de Junho de 2011
- Ladewig, I.; Gallagher, J. D.; Campos, W. (1994). *Development of selective attention: relationship of dynamic cue use to varying levels of task interference*. In Conferência Anual da NASPSPA. Minnessota. NASPSPA.
- Leal, T. F. (2003). *Intencionalidade da Avaliação na Língua Portuguesa*. In J. F Silva, J Hofman, M. T. Esteban. *Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em Diferentes Áreas do Currículo*. Porto Alegre. Mediação.
- Machado, Fernando Augusto (1994). *Avaliação em tempo de mudança*. Lisboa. Edições ASA.
- Martins, Aracy; Versiani, Zélia (2011). *Leituras literárias: discursos transitivos*. In Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte. Autêntica Editora.
- Martins, Betina Neves (2009). *O quê, como, e para que escrevem os alunos no portefólio em Português? Contributos para o estudo de uma associação didática entre o Contrato de*

Leitura e a Oficina de Escrita no Ensino Secundário. Tese de mestrado. Braga. Universidade do Minho.

Maroy, C. (2011). *A análise qualitativa de entrevistas*. in Albarello et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.

Mello, Thiago de (1978). *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

Mialaret, G. (1987). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa. Editorial Estampa.

Nunziati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Paris. Cahiers Pédagogiques.

Ministério da Educação (1991). *Programa de Língua Portuguesa - Ensino Básico - 3B ciclo*. *Reforma Educativa*. Lisboa. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação (1994). *Programas de Português A e B - Ensino Secundário*. Lisboa, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Ministério da Educação (2003). *Programa do Ensino Básico: 2º Ciclo, 3ª, 4ª e 5ª classes*. Maputo. Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação.

Ministério da Educação (2006). *Ficha de apoio – leitura de imagem in Preparação para o Exame Nacional. 12º ano*. Porto Editora, disponível em: http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/leitura_de_imagens.pdf. Consultado em 03 de maio de 2012.

Ministério da Educação (2008). *Programa do Ensino Básico: 3º Ciclo, 6ª e 7ª classes*. Maputo. Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação.

Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.

- Pardal, Luís; Correia, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto. Areal Editores.
- Parente, M. A. M. P., Capuano, A. & Nespoulous, J. (1999). *Ativação de modelos mentais no recontar de histórias por idosos. Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perfetti, C. A. & Hogaboam, T. (1975). *Relationship between single word decoding and reading comprehension skill*. Journal of Educational Psychology. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prd/v15n2/14356.pdf> Consultado em 03 de fevereiro de 2012.
- Perfetti, C. A. (1992). *A capacidade para a leitura*. In R. Sternberg (Org.). *As capacidades intelectuais humanas: Uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pessoa, Fernando (s.d.). *A Língua Portuguesa*. In Teresa Rita Lopes (Coord.). *Fernando Pessoa*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Pestana, M. (1974). *Didática da Língua Portuguesa*. Coimbra. Atlântida Editora.
- Pinheiro, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva*. Campinas. Editorial Psy.
- Pinheiro, A. M. V. & Parente, M. A. M. P. (1999). *Estudo de caso de um paciente com dislexia periférica e as implicações dessa condição nos processamentos centrais*. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 11(1), 115-123. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n2/14356.pdf> acesso em 26 de Março de 2012.
- Pinto, M. G. (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto. Porto Editora.
- Plaza, Pablo Javier Aragón. *La comprensión y expresión de textos escritos en la clase de español. Bases lingüísticas, psicológicas y pedagógicas*. Centro de Lenguas Europeas Kiril Konstantin Filosof de Ruse. Bulgária. Disponível em

<http://www.eduinnova.es/abril09/textos%20escritos.pdf> consultado em 05 de Fevereiro de 2012

Pontes, Verónica; Azevedo, Fernando. (2009). *O espaço de leitura como fonte de prazer*. In Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa. Lidel.

Quiy, Raymond; Campenhoudt (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.

Raphael, Hélia Sonia (1998). *Avaliação escolar – em busca de sua compreensão*. São Paulo. Editorial Brasiliense.

Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino: - O saber e o agir do professor*. Gaia. Fundação Manuel Leão.

Rosário, Ana Cristina(2010). *Avaliação de Processos Cognitivos em Leitura*. Évora. Universidade de Évora. Disponível em: http://www.daffodilproject.org/userfolders/b49f3bcb172d965a423df129a2fd0f3f/92_avaliacao_de_processos_cognitivos_em_leitura.pdf. Consultado em 03 de fevereiro de 2012.

Ruquoy, Daniel (2011). *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*. In Luc Albarello, Françoise Digeffe, Jea-Pierre Hiernaux, Cristian Maroy, Danielle

Ruquoy, Pierre de Saint-Georges (Orgs.). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa. Gradiva.

SÁ, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro. Universidade de Aveiro Edições.

- Santos, Rosevaldo C. (2000). *Pregação e ensino para obreiros cristãos: textos para estudo da homilética e prática de ensino*. 3ª Edição. Centro de Pesquisa Ellen G. White. Rio de Janeiro
- Sartre, J.-P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris. Gallimard.
- Sbert, Cati; Sbert, Maite (2003). *Quem avalia na Educação Infantil? Uma experiência na área de Educação Artística*. In Margarita Ballester e Cols. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Sequeira, F. (1989). *Psicolinguística e Leitura*. In Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (Orgs.). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga. Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Silva, Ezequiel Theodoro (1998) *Criticidade e leitura. Ensaio*. Campinas, SP. Mercado de Letras.
- Silva, Graciele Lacerda (2008). *Importância da poesia na formação do leitor. (Dissertação de Mestrado)*. Uberaba, MG. Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Disponível em http://sigplanet.sytes.net/nova_plataforma/monografias../3400.pdf http://sigplanet.sytes.net/nova_plataforma/monografias../3400.pdf consultado em 28 de abril de 2012
- Silva, Joaquim José Ventura da (1834). *Orthographia da Língua Portuguesa*. Lisboa. Imprensa Nacional.
- Sim-Sim, Inês (1997). *Porque não aprendem eles?* In *Atas do 2º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português – Aprendendo a ensinar português*. APP. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Sim-Sim, Inês (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. In *Atas do 2º Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Fernanda Viana, M. Martins & E. Coquet (orgs.). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

- Sim-Sim, Inês (Coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto. Edições Asa.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa. Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/estudos> consultado em 08 de dezembro de 2011.
- Sim-Sim, Inês (Coord.) (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, Magda (2002). *Ler, verbo transitivo*. In Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte. Autêntica Editora.
- Sousa, M. Lourdes Dionísio de (1998). *Agora não posso. Estou a ler! Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga. Angelus Novus.
- Sousa, M. Lourdes Dionísio de (1989). *Ler na escola*. In Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro, Maria de Lourdes Sousa (Orgs.). *O ensino-aprendizagem do Português: teorias e práticas*. Braga. Centro de estudos educacionais e desenvolvimento comunitário - Universidade do Minho.
- Sucena, Ana & Castro, São Luís (2010). *Aprender a ler e avaliar a leitura*. 2ª ed. Coimbra. Almedina.
- Szymanski, Heloisa *et al* (2008). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. In Heloisa Szymanski, Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Cecília Almeida, Rego Prandini, (Orgs.). Brasília. Liber Livro.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Uribe, et al (2003:64) *Metodología de la investigación: el proceso y sus técnicas*. México. Limusa.

Vasquez, Vivian Maria (2003). *Getting beyond 'I like the book' . Creating space for critical literacy in K-6 classroom*. Newark Internation Reading Associantion.

Veja, M. 1993. *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza Editora.

Verney, Luís António (1746). *O verdadeiro método de estudar, para ser útil à República e à Igreja*. Nápoles. Oficina de António Balle Disponível em <http://purl.pt/118/2/> consultado em 12 de Agosto de 2011.

Viana, Fernanda Leopoldina; Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto. Edições ASA.

Viana, Fernanda Leopoldina (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa.

Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, F. et al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde. Edições Pedagogo.

Vilelas, José (2009). *Investigação – Investigação de construção de conhecimento*. Lisboa. Edições Sílabo,

Wolpow, Ray; et el (2001). *The heart of learning and teaching: compassion, resiliency, and academic success*. Washington. Washington University. Disponível em <http://www.k12.wa.us/CompassionateSchools/pubdocs/TheHeartofLearningandTeaching.pdf> acesso em 12 de Abril de 2012.

APÊNDICE



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português

GUIÃO DA ENTREVISTA

No âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, está em curso o projeto de dissertação intitulado ***Conceções e práticas dos professores do EB sobre o ensino da leitura. Um estudo na província do Niassa, Moçambique***, que visa:

- Identificar as conceções de professores do Ensino Básico, em Moçambique, acerca do que é ensinar a ler;
- Identificar os fundamentos das suas conceções;
- Identificar as modalidades de avaliação por eles seguidas.

Assim, desde já, agradece-se a sua colaboração.

Questionário

1. O que é, para si, ensinar a ler?
 - a) Em que se baseia (a sua conceção de ensinar a ler)?
2. Quais são as atividades que desenvolve no ensino da leitura? (Dê exemplos).
3. Estas atividades variam ou não de acordo com:
 - a) o nível de escolaridade?
 - b) as condições da escola?
 - c) as capacidades dos alunos?
 - Em que medida?
4. Como avalia os alunos no domínio da leitura?

Obrigado!

ANEXO

Transcrições das entrevistas (CD)