



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Óscar Rosário Jorge Daniel

**APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA DO
PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE: ESTRATÉGIAS
METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E
METAFONOLÓGICA NAS CLASSES INICIAIS**

Tese no âmbito do Doutoramento em Linguística do Português orientada
pela Professora Doutora Maria Isabel Pires Pereira e apresentada à
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Janeiro de 2024

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Português em Moçambique: Estratégias Metodológicas para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica e Metafonológica nas Classes Iniciais

Óscar Rosário Jorge Daniel

Dissertação de Doutoramento em Linguística do Português orientada pela Professora Doutora Maria Isabel Pires Pereira e apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Janeiro de 2024



1 2 9 0

UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Português em Moçambique: Estratégias Metodológicas para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica e Metafonológica nas Classes Iniciais

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Tese de doutoramento
Título	Aprendizagem da leitura e da escrita do português em Moçambique: estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas classes iniciais
Autor/a	Óscar Rosário Jorge Daniel
Orientador/a(s)	Maria Isabel Pires Pereira
Júri	Presidente: Professor Doutor Albano António Cabral Figueiredo Vogais: 1. Professor Catedrático João Manuel Pires da Silva e Almeida Veloso 2. Professor Doutor Francisco Leonardo Vicente 3. Professora Doutora Maria Adelina Ferreira Castelo 4. Professora Doutora Isabel Maria de Almeida Santos 5. Professora Doutora Maria Isabel Pires Pereira
Identificação do Curso	3º Ciclo em Linguística do Português
Área científica	Linguística do Português
Data da Defesa	04-01-2024
Classificação	Aprovado por Unanimidade e Distinção.

Dedicatória

Aos meus pais, Daniel Mtambalica e Maria Jordão (em memória).

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por me dar a vida, oportunidades e paciência, em busca do crescimento intelectual, profissional e espiritual.

Em segundo lugar, agradeço a Universidade de Coimbra pela oportunidade concedida de frequentar o Curso de Doutoramento em Linguística, na Faculdade de Letras. Em especial à Coordenadora do Curso, Professora Doutora Graça Rio-Torto pelas respostas das minhas insistentes inquietações surgidas ao longo do curso.

À Prof. Doutora Maria Isabel Pires Pereira, minha orientadora, vão os meus agradecimentos, primeiro, por ter aceitado orientar este projeto e, em segundo, por todo o apoio concedido no decurso da realização desta pesquisa, como a cedência de acervo bibliográfico necessário para a preparação do projeto deste trabalho; os conselhos críticos em todos os momentos da orientação, para além das suas reflexões, que constituíram para mim um estímulo intelectual, encorajando-me positivamente a prosseguir na produção do texto da tese, sem perder de vista o carácter científico.

Quero também agradecer às Docentes do Curso, Prof^{as}. Doutoradas: Joana Vieira Santos, Maria Conceição Carapinha, Maria José Carvalho, por me terem facultado o conjunto de ferramentas, o qual me ajudou na busca permanente do saber, cujos «frutos» hoje se podem colher. Os meus agradecimentos são extensivos à Prof^a. Doutora Cristina Martins por ter aceitado participar as aulas da sua disciplina, nas sessões ligadas ao tema da presente tese, e à Prof^a. Doutora Isabel Santos pela boa receção no primeiro dia da minha chegada à Faculdade.

À Direção da Universidade Rovuma-Extensão de Niassa pela autorização concedida em continuar com os meus estudos. Em especial à Prof^a. Doutora Alice Castigo Binda Freia, Diretora da Extensão pela disponibilidade na solução de vários problemas surgidos ao longo do curso.

Agradeço à Fundação Calouste Gulbenkian que concedeu a bolsa que me permitiu concluir este curso.

Um agradecimento redobrado vai para os colegas, Mestres Geraldina Paia Gueze e Arlindo Humberto Malize que aceitaram humildemente assegurar as minhas tarefas de Direção do Curso e do Departamento, respetivamente, nos períodos da minha ausência

Aos colegas do Departamento de Letras e Ciências Sociais, em especial os de Cursos de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa e de Ensino de Inglês da Extensão de Niassa, com quem sempre compartilhei experiências e deles recebi sugestões, críticas e estímulos, e, sobretudo, aquela familiaridade.

Às Direções das Escolas Primárias Completas Amílcar Cabral (Cidade de Lichinga) e de Mechumwa (Distrito do Lago), professores e alunos que me acolheram e aceitaram trabalhar na recolha de dados, o meu muito obrigado.

À minha esposa, Sabina Pedro de Almeida, aos meus filhos, Daniel Denilton Óscar Mtambalica, Jéssica Óscar Mtambalica e Géron Gael Óscar Mtambalica, vão os meus profundos agradecimentos, pelo apoio moral e familiar que me transmitiram nos momentos difíceis e, acima de tudo, o amor.

Aos meus irmãos, tios, primos, sobrinhos que em mim depositaram confiança, apoiaram de forma incondicional e ajudaram sempre, principalmente, ao Prof. Doutor Serafim Adriano Alberto e Prof. Doutor David Paulo António Caomba.

Ao Mestre Abdul Chafim pela amizade e valiosa contribuição na fase de análise de dados com base no programa SPSS.

À Prof^a. Doutora Argentina Serafim Lopes e ao Prof. Doutor Domingos João pelo apoio moral e espiritual nos momentos de desespero.

Aos meus amigos: Alfredo João Munquela, Jafar Jafar, Ricardo Raboco, Paula Machava, Dulce Passades, Cilinha Rodrigues Gonçalves, Edu Manuel, Eduardo Muachissene e Marta Siteo que foram indispensáveis nos momentos cruciais em Coimbra-Portugal.

Por fim, agradeço a todos os que direta ou indiretamente me ajudaram na concretização deste trabalho.

A todos “*Zikomo Kwambiri.*”

Resumo

A presente tese, intitulada *Aprendizagem da leitura e da escrita do português em Moçambique: estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas classes iniciais*, tem por objetivo compreender as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita do português dos alunos das classes iniciais, em Moçambique, e definir estratégias adequadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. De forma específica, pretende: (i) identificar as estratégias metodológicas usadas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e de escrita na disciplina de língua portuguesa; (ii) identificar o nível de dificuldades que os alunos das classes iniciais enfrentam na aprendizagem da leitura e de escrita nas aulas de língua portuguesa; (iii) avaliar o nível de consciência fonológica e a competência de leitura e escrita em língua portuguesa; (iv) testar a hipótese da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos que têm o português como língua não materna; e (v) propor estratégias metodológicas para ajudar os alunos que têm o português LNM no desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica. Para alcançar os objetivos acima, foi desenvolvida uma pesquisa de carácter descritivo, que consistiu em observar, registar e analisar os fenómenos colhidos na realidade, procurando classificá-los, explicá-los e interpretar a sua ocorrência. Assim, foi submetido um questionário a 29 professores das escolas primárias da cidade de Lichinga e do Distrito do Lago, a fim de fornecer dados sobre as experiências, atividades e metodologias usadas em aulas de leitura e escrita da disciplina de língua portuguesa, nas turmas que lecionam, do 1º Ciclo (1ª e 2ª classe) do Ensino Básico. Além disso, foram assistidas aulas de língua portuguesa nas escolas primárias completas Amílcar Cabral (Cidade de Lichinga) e de Mechumwa (Distrito do Lago), com objetivo de verificar as estratégias usadas pelos professores nas aulas de leitura e de escrita. Para avaliar o nível de consciência fonológica e a competência de leitura e de escrita em língua portuguesa, nas crianças da 2ª classe, foram aplicados testes da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008) e provas de leitura e de escrita de Mateus et al. (2012). Os resultados obtidos através destes instrumentos mostram-nos que os professores usam mais o método analítico-sintético e que o livro do aluno é o recurso didático mais usado nas aulas de leitura e de escrita na disciplina de língua portuguesa. Os resultados obtidos através de testes mostram uma melhoria significativa em todas as tarefas do pós-teste com relação às do pré-teste, e uma elevada pontuação nas provas de leitura e de escrita, embora os sujeitos testados tivessem apresentado alguns problemas relacionados com espaçamento irregular entre as palavras e outros de natureza ortográfica. Portanto, embora, por razões alheias à nossa vontade, não tivéssemos trabalhado com um grupo de controlo, nem aplicado a prova de leitura e de escrita em duas fases, de modo a avaliarmos comparativamente o programa de estimulação da consciência fonológica, a partir dos resultados obtidos nos testes, podemos inferir que *o desenvolvimento da consciência fonológica parece ser uma causa determinante do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas*, e que, se esta consciência não for desenvolvida, isso será um fator de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita nestas crianças, em concordância com vários estudos que evidenciam que a intervenção ao nível da promoção de competências fonológicas nas classes iniciais fomenta o desenvolvimento da consciência fonológica e da aprendizagem da leitura e da escrita (Mendes, 2015; Moreira, 2013; Barreira, 2012; Paulino, 2009; Dockrell & Messer, 1999).

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Aprendizagem, Leitura e Escrita, Consciência fonológica, Classes iniciais.

Abstract

The present thesis entitled *Learning to Read and to Write in Portuguese in Mozambique: Methodological Strategies for the Development of Phonological and Metaphonological Awareness in Starting Levels*, aims to understand the difficulties in learning to read and write for learners in initial grades in Mozambique and to define adequate strategies for the development of phonological awareness. Specifically, the study intends to: identify the methodological strategies used by teachers of the initial grades in reading and writing classes in the Portuguese Language discipline; identify the level of difficulties that initial grades learners face in learning to read and write in Portuguese Language classes; assess the level of phonological awareness and the competence in reading and writing in Portuguese; test the hypothesis of the relationship between phonological awareness and learning to read and write skills in learners who do not have Portuguese as their mother tongue; propose methodological strategies to help learners who have Portuguese as non-native language in developing phonological and metaphonological awareness. In order to achieve the above aims, a descriptive research was carried out, that consisted of observing, recording, and analysing the phenomena collected on the field, seeking to classify them, explain them, and interpret their occurrence. Thus, a questionnaire was submitted to twenty-nine (29) teachers of primary schools in the city of Lichinga and in the District of Lago in order to provide data on the experiences, activities and methodologies used in teaching reading and writing in Portuguese, in their classes of 1st and 2nd grades. Furthermore, the researcher observed lessons of Portuguese Language at Amilcar Cabral Primary School (Lichinga city) and Muchumwa Primary School (Lago district), with the aim of finding out the strategies used by teachers in reading and writing lessons. To assess the level of phonological awareness and the reading and writing skills in Portuguese of grade two children, the tests “Bateria de Provas Fonológicas” by Silva (2008) and “Prova de Leitura e Escrita” by Mateus et al. (2012) were applied. The results obtained through these instruments reveal that teachers use the analytical-synthetic methods more frequently, and that the students’ book is the most used didactic resource in reading and writing lessons in Portuguese Language classes. The results obtained through tests, show a significant improvement in all the post-test tasks when compared with the pre-test tasks, and a high score in the reading and writing tests, despite the fact that the subjects tested had some problems related to irregular spacing between words, and some others of orthographic nature. Therefore, although (for reasons beyond our control) we had not worked with a control group, nor applied the reading and writing test in two phases, in order to comparatively evaluate the phonological awareness stimulation program, we can infer, based on the results obtained in the tests, that *the development of phonological awareness seems to be a determining factor in the success of learning to read and write for Mozambican children*. We can also infer that the underdevelopment of phonological awareness will be a factor of failure in learning to read and write for these children, in line with several studies that show that the intervention in terms of promoting phonological skills in initial grades fosters the increase of phonological awareness and learning to read and write skills (Mendes, 2015; Moreira, 2013; Barreira, 2012; Paulino, 2009; Dockrell & Messer, 1999).

Keywords: Portuguese language, Learning, Reading and Writing, Phonological Awareness, Initial grades.

Lista de Abreviaturas e Símbolos

cf. – Confronte-se
DICIPE – Estratégia de Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar
DIPLAC – Direção de Planificação e Cooperação
DP – Desvio Padrão
FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique
IFPs – Institutos de Formação de Professores
INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
LA – Língua Alvo
LD – Livro Didático
LM – Língua Materna
LNM – Língua Não Materna
MANU - União Nacionalista Africana de Moçambique
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MINED – Ministério da Educação
MINEDH – Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano
pp. - Páginas
Sig. – Significância
SNE – Sistema Nacional de Educação
SPSS - *Statistical Packages for the Social Sciences*
UDENAMO – União Democrática Nacional de Moçambique
UNAMI – União Nacional Africana para Independência de Moçambique
% - Percentagem

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de Abreviaturas e Símbolos	viii
Introdução.....	15
Parte I: Enquadramento	22
Capítulo I: A Língua Portuguesa e o seu ensino em Moçambique	23
1. Contexto Histórico do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique	23
1.1. O Período Colonial (1498-1975)	23
1.2. O Período Pós-colonial (de 1975 à atualidade)	33
2. Descrição do programa e materiais de ensino de língua portuguesa, 1º Ciclo do Ensino Básico, em Moçambique	50
Capítulo III: Enquadramento Teórico.....	56
1. Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	56
1.1. A Leitura.....	60
1.1.1. Mecanismos e Modelos de Leitura	65
1.2. A Escrita.....	70
2. Consciência Fonológica.....	76
2.1. Desenvolvimento da Consciência Fonológica	80
2.2. Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	82
3.1. Método Sintético	89
3.2. Método Analítico ou Global.....	93
3.3. Método Analítico-Sintético.....	96
Parte II Estudo Empírico	99
Capítulo III: Introdução.....	100
Capítulo IV: Práticas Pedagógico-didáticas dos Professores	103

1. Metodologia.....	103
1.1.1. Questionário.....	103
1.1.2. Observação de aulas	105
1.2. Procedimentos	106
1.2.1. Questionário.....	106
2. Apresentação e discussão dos resultados	108
2.1. Questionário	109
2.1.1. Caracterização dos participantes	109
2.1.2. Métodos, recursos, dificuldades	111
2.2. Observação de aulas	114
2.3. Discussão dos resultados.....	116
Capítulo V: Consciência Fonológica e Competências de Leitura e Escrita dos Alunos	121
1. Metodologia.....	121
1.1. Testes	121
1.1.2. Teste de Leitura e Escrita	124
1.2. Procedimentos	126
1.2.1. Testes	126
1.2.2. Programa para a Estimulação da Consciência Fonológica.....	128
1.3. População e Amostra.....	130
1.4. Procedimentos Metodológicos para o Tratamento dos Dados.....	132
2. Apresentação e discussão de resultados.....	133
2.1. Testes da Bateria de Provas Fonológicas	134
2.1.1. Resultados do Pré-teste	134
2.1.2. Resultados do Pós-teste	147
2.1.3. Síntese comparativa dos resultados dos testes de Bateria de Provas Fonológicas (pré e pós-testes)	158
2.1.4. Discussão dos resultados.....	159
2.2. Testes de Leitura e Escrita.....	163
2.2.2. Discussão dos resultados.....	169
2.3. Análise comparativa dos resultados dos testes da Bateria de Provas Fonológicas e da Prova de Leitura e de Escrita.....	172

2.4. Discussão dos Resultados	175
Capítulo VI: Propostas Metodológicas para Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Português, nas Classes Iniciais, em Moçambique	181
Conclusão.....	192
Bibliografia	198
Apêndices	224
Apêndice I – Questionário Dirigido aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ...	224
Apêndice II – Descrição das Aulas Observadas.....	226
2.1. Descrição da primeira aula da Escola Primária Completa Amílcar Cabral	226
2.2. Descrição da segunda aula da Escola Primária Completa Amílcar Cabral	228
2.3. Descrição da primeira aula da Escola Primária Completa de Mechumwa	229
2.4. Descrição da segunda aula da Escola Primária Completa de Mechumwa.....	231
Apêndice III – Grelha de Observação de Aulas.....	234
Apêndice IV –Teste de Bateria de Provas Fonológicas	237
Apêndice V – Grelha de Classificação de Teste de Bateria de Provas Fonológicas .	263
Apêndice VI –Teste de Leitura e Escrita - 2ª Classe	269
Apêndice VII – Grelha de Classificação de Prova de Leitura e Escrita	271
Anexos.....	273
Anexo I: Exemplo da aula de leitura e escrita da letra <m>, 1ª classe	273
Anexo II: Aulas Assistidas	276
Anexo III: Pedidos de autorização	278

Lista de Tabelas

TABELA 1: ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA CURRICULAR.....	47
TABELA 2 DADOS DE FALANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE (1980-2017).....	49
TABELA 3 DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA POR UNIDADE TEMÁTICA	52
TABELA 4 APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE LEITURA E ESCRITA DO LIVRO DO ALUNO, 1ª CLASSE	52
TABELA 5 APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE LEITURA E ESCRITA DO LIVRO DO ALUNO, 2ª CLASSE	54
TABELA 6 ANOS DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA.....	109
TABELA 7 FORMAÇÃO ACADÉMICA DOS PROFESSORES INQUIRIDOS	110
TABELA 8 LÍNGUA MATERNA DOS PROFESSORES INQUIRIDOS.....	111
TABELA 9 MÉTODOS USADOS NAS AULAS DE LEITURA E ESCRITA	112
TABELA 10 RECURSOS DIDÁTICOS USADOS COM FREQUÊNCIA NAS AULAS DE LEITURA E ESCRITA .	113
TABELA 11 PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRETTADAS PELOS PROFESSORES E ESTRATÉGIAS USADAS PARA A SUA SUPERAÇÃO NAS AULAS DE LEITURA E DE ESCRITA.....	113
TABELA 12 FORMAÇÃO ACADÉMICA DOS PROFESSORES INQUIRIDOS	117
TABELA 13 : DISTRIBUIÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA	125
TABELA 14 IDADE DOS SUJEITOS.....	131
TABELA 15: ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE DA BATERIA DE PROVAS FONOLÓGICAS.....	135
TABELA 16: CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL.....	136
TABELA 17: CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO FONEMA INICIAL	138
TABELA 18: SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL	140
TABELA 19: SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL	142
TABELA 20: ANÁLISE SILÁBICA	144
TABELA 21 ANÁLISE FONÉMICA	146
TABELA 22; ANÁLISE DESCRITIVA DOS RESULTADOS DO PÓS-TESTE DA BATERIA FONOLÓGICA	147
TABELA 23: CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL.....	148
TABELA 24: CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO FONEMA INICIAL	150
TABELA 25: SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL	151
TABELA 26: SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL	153
TABELA 27: ANÁLISE SILÁBICA	155
TABELA 28: ANÁLISE FONÉMICA.....	156
TABELA 29: RESUMO DOS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE.....	158

TABELA 30: PRINCIPAIS DIFICULDADES DE CADA UMA DAS ATIVIDADES	164
TABELA 31: RESULTADOS DE CLASSIFICAÇÃO DO TESTE DE LEITURA E ESCRITA	165
TABELA 32: RESULTADOS DOS TESTES DA BATERIA DE PROVAS FONOLÓGICAS E DA PROVA DE LEITURA E DE ESCRITA POR SUJEITO TESTADO	173

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1: CLASSIFICAÇÃO DA SÍLABA INICIAL EM FUNÇÃO DA ESCOLA	137
GRÁFICO 2: CLASSIFICAÇÃO DO FONEMA INICIAL EM FUNÇÃO DA ESCOLA	139
GRÁFICO 3: SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL EM FUNÇÃO DA ESCOLA	141
GRÁFICO 4: SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL EM FUNÇÃO DA ESCOLA	143
GRÁFICO 5: ANÁLISE SILÁBICA EM FUNÇÃO DA ESCOLA	145
GRÁFICO 6: ANÁLISE FONÉMICA EM FUNÇÃO DA ESCOLA.....	146
GRÁFICO 7: CLASSIFICAÇÃO COM BASE NA SÍLABA INICIAL EM FUNÇÃO DA ESCOLA.....	149
GRÁFICO 8: CLASSIFICAÇÃO COM BASE NO FONEMA INICIAL EM FUNÇÃO DA ESCOLA	151
GRÁFICO 9: SUPRESSÃO DA SÍLABA INICIAL EM FUNÇÃO DA ESCOLA	152
GRÁFICO 10: SUPRESSÃO DO FONEMA INICIAL EM FUNÇÃO DA ESCOLA	154
GRÁFICO 11: ANÁLISE SILÁBICA EM FUNÇÃO DA ESCOLA.....	156
GRÁFICO 12: ANÁLISE FONÉMICA EM FUNÇÃO DA ESCOLA	157

Lista de Figuras

FIGURA 1: CONSTITUINTES SILÁBICOS.....	79
FIGURA 2: DIFICULDADE EM LIGAR AS VOGAIS ÀS FIGURAS CERTAS	167
FIGURA 3: DIFICULDADE DE ESCRITA DE PALAVRAS	168

Introdução

Tem-se assistido, nos últimos tempos, a uma crescente preocupação com os baixos níveis de leitura e escrita em português na sociedade moçambicana, principalmente nos alunos do ensino básico que terminam o nível sem saberem ler e escrever fluentemente em língua portuguesa, sabendo-se que esta é a única língua oficial no país e é o único meio de ensino nos níveis secundário e universitário. Por ser a língua oficial, consequentemente, é um meio para a integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo.

O governo moçambicano confirma que o nível de rendimento escolar dos alunos registou uma ligeira queda a partir de 2008, comparativamente aos anos letivos precedentes, pelo que os desafios para garantir uma qualidade de ensino no nível primário continuam a ser uma grande preocupação, na medida em que a maior parte das crianças moçambicanas não está a aprender a ler, a escrever e a fazer o cálculo numérico no fim do 1º ciclo do ensino primário - 2ª classe (MINED/DIPLAC, 2012, p.32). Além disso, a maior parte dos alunos na 3ª classe ainda não atingiu as competências básicas em leitura e matemática, o que é motivo de preocupação das instâncias governamentais pelos efeitos que poderá ter no desempenho desses alunos no Ensino Secundário.

Por reconhecimento deste problema, o governo moçambicano tem estado a implementar programas para o melhoramento do processo educativo, tais como a introdução do novo currículo, a distribuição do livro escolar, a afetação de recursos às escolas, a formação de professores e de gestores educacionais e o incremento das ações de supervisão pedagógica. Mas os programas implementados pelo governo moçambicano não apontam estratégias para o melhoramento da leitura e da escrita nos alunos, o que constitui uma falha, tendo em conta que a leitura é vital para a criança, pois, de acordo com Mendes (2015, p.43), será através da leitura que a criança «compreende e interpreta o mundo que a cerca, procurando respostas para as suas inúmeras

perguntas e dúvidas e, com o tempo, torna-se um cidadão de pleno direito com capacidade de raciocínio e de autonomia, passando a desempenhar um papel ativo e determinante na sociedade».

Embora haja discursos políticos referentes ao fracasso escolar, como a fraca habilidade de leitura e escrita nos alunos em todos os níveis de ensino, desde o Ensino Básico, passando pelo Ensino Secundário Geral, até ao Ensino Superior, há, em Moçambique, falta de estudos sobre as estratégias metodológicas que devem ser adotadas para a superação desses problemas. A maior parte dos estudos levados a cabo na área da língua portuguesa no país incide, como refere Tovela (2012, p.22), sobre a «análise das microestruturas contidas nas produções escritas dos alunos, especificamente, ao nível da ortografia, morfologia, sintaxe e semântica (Gonçalves, 1997; Tovela, 2000; INDE, 2003; Gonçalves, Companhia e Vicente, 2005)», não tomando em conta as estratégias metodológicas para se ultrapassar os problemas em referência.

Estudos realizados pelo INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação) entre 1998 e 2003 concluíram que um dos constrangimentos que está na base da problemática da aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos moçambicanos, em contexto escolar, é o desconhecimento total dos códigos oral e escrito, aquando do início da escolaridade. Por parte dos professores, as práticas de ensino da língua portuguesa consistem em: (i) o uso sistemático da sequência: leitura e interpretação de um texto, explicação dos vocábulos difíceis e tratamento de um conteúdo gramatical específico; (ii) o recurso frequente a perguntas fechadas, incentivando-se as respostas em coro; (iii) a valorização da leitura em coro, em detrimento da leitura silenciosa; e (iv) a utilização de métodos de avaliação que negligenciam a expressão oral (cf. Albasini, 2012, p.42).

Buikema (2010, p.4) cita os seguintes fatores que influenciam o baixo aproveitamento na leitura e escrita nas 1ª e 2ª classes em Moçambique: «os alunos não falam a língua de instrução – o Português, a frequência irregular às aulas, turmas grandes, desperdício do tempo, fraca direção da escola, professores faltosos e/ou desmotivados, deficiências na formação de

professores, deficiências nos livros escolares, as condições físicas precárias do local de trabalho».

Vicente (2018) considera que o insucesso na aprendizagem da escrita alfabética em crianças moçambicanas do Ensino Básico, que têm o português L2, pode-se dever-se ao fato de o português ser uma L2 adquirida em contexto escolar e, simultaneamente, a língua de instrução, bem como à qualidade do ensino.

O relatório da Associação Progresso sobre o perfil de competências dos professores primários no ensino da leitura e da escrita em Cabo Delgado e Niassa (2009), citado por Buendía (2010, p.264), apresenta o tipo de dificuldades que alunos do 1º ciclo (1ª - 5ª classe) enfrentam, tais como: «não percebem quase nada do que se lhes diz em português; apenas reagem a instruções muito simples quando acompanhadas de gestos; respondem sim ou não, por vezes fora do contexto; dizem palavras soltas, nomeando algumas coisas, por vezes, ao acaso; reconhecem algumas letras e palavras curtas, mas não lêem frases; apenas fazem gatafunhos ou escrevem letras formando sequências sem sentido».

Vários estudos têm apontado a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes assumem que as crianças com dificuldades ao nível da consciência fonológica geralmente apresentam um atraso na aprendizagem da leitura e escrita, e que a estimulação da consciência fonológica pode ajudar as crianças com essas dificuldades a superá-las (Brandão, 2017; Gaiolas & Martins, 2017; Capovilla & Capovilla, 2000, citados por Moreira, 2013; Matias, 2013; Ferreira, 2013; Maciel, 2012; Barreira, 2012; Paulino, 2009; Freitas, 2004). Paulino (2009) procurou verificar a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, se o conhecimento fonológico das crianças no início do 1º ano de escolaridade pode prever o seu sucesso/insucesso na aprendizagem da leitura, no final desse ano letivo, tendo concluído que o desenvolvimento da consciência fonológica é preditor do êxito/fracasso na aprendizagem da leitura.

Além disso, os resultados de estudos sobre programas de intervenção ou treinamento em consciência fonológica, principalmente na correspondência

grafema-fonema, indicam que a intervenção nesta consciência exerce um efeito positivo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita (Cysne, 2012; Dias & Bighetti, 2009; Cardoso-Martins, 1991). Cysne, (2012), por exemplo, aplicou dois programas de intervenção com o intuito de verificar a sua influência em 6 crianças do 1º ciclo com dificuldades de leitura e escrita. O programa foi direcionado para os aspetos formais e estruturais da linguagem, em particular para a consciência fonológica. Foram aplicados pré e pós-testes de consciência fonológica e de avaliação de diversas competências de leitura e escrita. Nos resultados obtidos, todas as crianças demonstraram melhorias, confirmando que uma intervenção em que a consciência fonológica seja estimulada melhora o desempenho da própria habilidade de consciência fonológica e da leitura e escrita (cf. Mendes 2015).

É neste contexto que surgiu a necessidade de uma pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita do português em Moçambique, de modo a compreendermos as reais dificuldades que apoquentam os alunos das classes iniciais na aprendizagem da leitura e da escrita, com vista a identificar estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas classes iniciais, e, assim, a contribuirmos para a definição de melhores formas de ensino da língua.

Objetivos

Compreender as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita do português nos alunos das classes iniciais, em Moçambique, e definir estratégias adequadas para o desenvolvimento da consciência fonológica constitui o grande objetivo desta pesquisa. E de forma específica (i) identificar as estratégias metodológicas usadas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e de escrita na disciplina de Língua Portuguesa; (ii) identificar o nível de dificuldades que os alunos das classes iniciais enfrentam na aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa; (iii) avaliar o nível de consciência fonológica e a competência de leitura e escrita em língua portuguesa; (iv) testar a hipótese da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos que não têm o português como LM; e (v) propor estratégias metodológicas para ajudar os

alunos que não têm o português como língua materna no desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica.

Tendo em conta a importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita, e os objetivos acima elencados, partimos com as seguintes inquietações: (i) *Que atividades são desenvolvidas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e escrita de modo a estimular a consciência fonológica e metafonológica dos seus alunos que não têm o português como língua materna?* (ii) *O desenvolvimento da consciência fonológica será causa determinante do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas?* (iii) *A transparência ou a opacidade fonémica da ortografia do português será o fator primordial do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas?*

Desta feita, traçamos as seguintes hipóteses: (i) os professores seguem as atividades já definidas no livro do aluno, dando ênfase ao ensino do nome da letra (grafema), em vez do som da mesma (fonema), sem, no entanto, as adequar às características e necessidades dos alunos; (ii) o desenvolvimento da consciência fonológica é uma causa determinante do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas, e se esta consciência não for desenvolvida, será um fator de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita por estas crianças; (iii) Embora o português seja um sistema de escrita foneticamente transparente (Veloso, 2005, 2003; Bortoluzzi e Cristofolini, 2013), observa-se nele considerável número de relações opacas que constituem uma dificuldade para as crianças das classes iniciais moçambicanas em aprenderem a ler e a escrever em português. Para responder a estas inquietações de investigação, confrontando-as com as hipóteses, foram usados os seguintes instrumentos: (i) questionário aplicado aos professores do 1º ciclo do ensino básico, das escolas primárias da cidade de Lichinga e do Distrito do Lago; (ii) observação de aulas de leitura e de escrita na disciplina de português, nas 2ªs classes, em duas escolas primárias completas, da província de Niassa, sendo uma na zona urbana (Cidade de Lichinga) e a outra na zona rural (Distrito do Lago); (iii) testes adaptados da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008), em dois momentos (pré e pós

teste), e teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna - 1º e 2º ano do Ensino Básico, adaptados de Mateus et al (2012). Entre os dois momentos (pré e pós-teste) foi aplicado um programa de estimulação da consciência fonológica a fim de testar a hipótese da relação existente entre esta consciência e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam contribuir para que as autoridades moçambicanas tracem linhas orientadoras na planificação de políticas da educação, principalmente na formação de professores, em todos os subsistemas de ensino, com vista a responder às necessidades atuais do país, como: o aumento de anos de duração dos cursos, a introdução da vertente científica e a especialização nos institutos de formação de professores, bem como a formação contínua dos professores em exercício em matérias que habilitem a criança no desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica para posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

Para além disso, acreditamos que as propostas metodológicas apresentadas nesta pesquisa poderão contribuir para a melhoria das competências dos professores moçambicanos nas suas práticas docentes e conseqüente sucesso no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No que respeita à sua organização, este trabalho divide-se em duas partes. Na primeira parte, apresenta-se a contextualização da investigação, o seu enquadramento teórico-metodológico. É constituída por dois capítulos: no capítulo I, faz-se a exposição (sincrónica e diacrónica) do contexto de ensino-aprendizagem do português em Moçambique; no capítulo II, é feita uma revisão da literatura sobre os principais conceitos convocados no estudo empírico, tais como leitura, escrita, consciência fonológica e sua relação com o processo de leitura e de escrita. São também descritos os principais métodos de ensino de leitura e escrita de línguas com sistemas alfabéticos e respetivos recursos didáticos.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico realizado. É constituída por quatro capítulos.

No capítulo III, introdutório, apresentam-se detalhadamente os objetivos, as questões de investigação e as hipóteses de trabalho, fundamentando-as.

O capítulo IV apresenta a parte do estudo que incide sobre as práticas pedagógicas dos professores. Nele se descreve a metodologia usada e se apresentam e discutem os resultados obtidos.

O capítulo V incide sobre a parte do estudo empírico que visa identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita em português dos alunos selecionados, assim como a relação entre o seu nível de consciência fonológica e as suas competências de leitura e escrita. Aí se descrevem detalhadamente as opções e procedimentos metodológicos, se apresentam os resultados obtidos e a respetiva discussão. Por fim, na Conclusão, apresentam-se as ilações da investigação, as limitações que se verificaram ao longo da pesquisa, e as contribuições mais relevantes, bem como algumas recomendações para futuros trabalhos.

Parte I: Enquadramento

Capítulo I: A Língua Portuguesa e o seu ensino em Moçambique

1. Contexto Histórico do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique tem como base a própria história do país, do período colonial e pós-independência. Assim, pode-se considerar que este processo teve o seu início com a chegada dos portugueses neste território, em 1498, e conheceu várias fases e ideologias. Gonçalves (2010) estabelece três fases distintas do processo de implantação e difusão da língua portuguesa em Moçambique, sendo: (i) de 1498 a 1918, fase preparatória em que, por fatores de natureza social e política, a língua portuguesa foi muito pouco difundida; (ii) de 1918 a 1975, fase de difusão, que é o período em que o governo colonial lança as bases sociais e políticas para a difusão da língua portuguesa através da criação de uma rede escolar com cobertura nacional; e (iii) de 1975 até à atualidade, fase de implantação, que se caracteriza pela ampla difusão e valorização social da língua portuguesa.

Tomando em conta as políticas e ideologias da implantação e difusão da língua portuguesa em Moçambique, para o presente trabalho consideramos duas etapas principais: o período colonial e o pós-colonial.

1.1. O Período Colonial (1498-1975)

Historicamente, o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique seguiu as várias formas de colonização dos portugueses neste território. Os primeiros momentos foram marcados por contactos comerciais entre os portugueses e as populações nativas através do estabelecimento de feitorias, pelos primeiros, no litoral e ao longo do vale do rio Zambeze. Este momento inicial é caracterizado por uma aprendizagem esporádica e não escolarizada da língua portuguesa por parte dos nativos, a

fim de facilitar o exercício da atividade comercial. Como refere Dias (2008, p.63), «é provável que no vale do Zambeze e nas Ilhas (Ibo, Moçambique, Quirimba, etc.), a aprendizagem/aquisição da língua portuguesa foi feita, inicialmente, de forma espontânea e em contexto familiar ou de trocas comerciais e militares por meio de intérpretes e tradutores que eram alguns falantes que aprendiam a língua do outro grupo e, por “afro-portugueses¹».

O segundo momento ocorre a partir da ocupação militar, administrativa e económica dos portugueses no território moçambicano após a Conferência de Berlim de 1885. Com a ocupação efetiva e maciça dos portugueses, aumentou o número da população portuguesa no território e conseqüentemente houve uma modificação na estrutura social e económica. Como refere Hedges (1993), foi a nova dinâmica colonial do período imperialista que fez crescer as cidades, que se caracterizavam pela coexistência de duas áreas distintas: o centro de administração, comércio, etc., e os subúrbios, que se formaram à medida que as cidades foram crescendo.

Na primeira, vivia a população branca e um reduzido número de negros, indianos, chineses e mulatos, que formavam o conjunto dos funcionários, dos comerciantes e primeiros industriais, dos profissionais independentes e dos artesãos e operários. Nos subúrbios, viviam os trabalhadores braçais da construção civil e aterros, das obras públicas, do porto e dos caminhos de ferro. Esta população constituía o efectivo dos trabalhadores de carácter permanente nas cidades (Hedges, 1993, p.8).

Assim, emergiram duas camadas sociais: uma de trabalhadores permanentes, qualificados e semiqualificados, e outra da pequena burguesia. De acordo com Hedges (1993), a evolução da pequena burguesia moçambicana foi também influenciada pela forma de educação disponível e, particularmente, pela expansão das igrejas protestantes. O sistema de ensino, para este autor, «não se orientou por um plano rigoroso ou padrão uniforme no período 1885-1930» (Hedges, 1993, p.15). Desde o início do período imperialista, governadores como António Enes, Mouzinho de Albuquerque e,

¹ Afro-portugueses eram desertores portugueses das feitorias do litoral que, segundo Newitt (2012, p.39), jogavam um papel importante na ligação entre os funcionários portugueses e as famílias africanas que se ocupavam do comércio na costa.

posteriormente, Freire de Andrade advogaram abertamente um sistema racista de ensino em que a educação para os negros fosse restringida à formação de trabalhadores manuais, necessários ao desenvolvimento capitalista da colônia (Arakaki, 2006; Hedges, 1993).

Neste contexto, o sistema de educação colonial organizava-se em dois subsistemas: (i) o ensino oficial, destinado aos filhos dos colonos ou assimilados, predominava nas cidades e vilas e era supervisionado pelo Estado; e (ii) o ensino rudimentar, reservado aos nativos, desenvolvia-se nas zonas rurais, em escolas das missões controladas pelas igrejas católica e protestantes. O primeiro guiava-se pelo programa de ensino aplicado na metrópole e as escolas eram mais equipadas do que as do ensino rudimentar. Habilitava os alunos a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida e a exercer as virtudes morais e cívicas (Franze, 2017, p.128). No que diz respeito ao ensino rudimentar, predominavam as escolas das missões protestantes que se estabeleceram no território após 1880, a partir de sedes nos países vizinhos de Moçambique (Hedges, 1993, p.16) e, posteriormente, as escolas católicas. Como foi referido nas linhas anteriores, este ensino era destinado aos nativos e desenvolvia-se nas zonas rurais, tendo as escolas católicas como objetivo colocar o nativo em condições de aprender a civilização portuguesa por meio de conhecimento da língua portuguesa e criar operários e artífices com profissões adequadas às necessidades das regiões, de acordo com as condições de cada local onde viessem a ser estabelecidas essas escolas.

Nas escolas católicas, embora a instrução fosse em língua portuguesa para todos os subsistemas de ensino, havia uma diferenciação no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto o ensino oficial habilitava a criança a ler, escrever e a contar, no ensino rudimentar priorizava-se a comunicação oral em língua portuguesa, sendo escassa a possibilidade de comunicação escrita e, conseqüentemente, difícil a tarefa de leitura. Essa dualidade e diferenciação do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa colocava em dúvida, ao governo português, a capacidade dos nativos de fazerem bom uso daquilo que lhes era ensinado, porque, no entender de muitos autores, a educação podia fornecer subsídios para revoltas, visto que, se o nativo assimilasse a

cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderia constituir uma ameaça à dominação colonialista (Ribeiro, 2015; Cá, 2000).

Em contrapartida, as missões protestantes, diferentemente das missões católicas, usavam, nas suas escolas, a língua bantu do local onde operavam para a alfabetização inicial e, de seguida ou em simultâneo, a língua portuguesa. Desta forma, as missões protestantes envidavam esforços «a fim de instruir o nativo tanto na leitura quanto na escrita, permitindo assim que desenvolvesse entre os letrados o hábito e o gosto em escrever cartas em língua portuguesa e na língua materna (bantu)» (Arakaki, 2006, p.61).

Este método de ensino em duas línguas (portuguesa e bantu) não agradou ao governo português e as divergências não tardaram, tendo as missões protestantes sido acusadas de influenciar o povo moçambicano no sentido de uma “descolonização”, em relação ao colonialismo e cultura portuguesa (Hedges, 1993, p.21). Desta forma, durante a primeira década do séc. XX, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa e o estudo da História de Portugal em todas as missões, proibindo-se o uso das línguas africanas nas escolas e de qualquer outra língua europeia que não fosse o português, como dizia António Enes, citado por Moutinho (1996, p.104):

Exige-lhes que quando ensinam a adorar a cruz ensinem também a reverenciar a bandeira portuguesa, que com a sua autoridade política que acostumem os indígenas a orarem a Deus na língua do Rei, e não se pode esperar tanta dedicação de estrangeiros, só devotados a interesses religiosos (...). Não os considero perigosos; todavia, propagam nos sertões idiomas europeus que não são o nosso, predispõem os povos para acatarem brancos que não somos nós.

Com esta decisão, a língua portuguesa consolida o seu estatuto mais elevado e continua a ser reservada ao governo, educação e assuntos administrativos e as línguas bantu são usadas, principalmente, nos domínios familiar e de amizades e cada falante sabia claramente onde e quando usar a língua portuguesa ou a língua bantu (Dias, 2008). Assim, o governo português concentrou sobre as missões católicas portuguesas toda a obra civilizadora a ser feita nas colónias, através do «Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e de Timor», promulgado pelo ministro das colónias,

João Belo, a 13 de outubro de 1926 (Lourenço, 2010, p.206), o que motivou uma alteração no sistema de educação no território moçambicano.

Segundo Lourenço (2010), entre 1929 e 1930 aprovou-se, na colónia de Moçambique, os regulamentos e programas de ensino primário rudimentar de forma a organizar o ensino indígena em escolas de artes e ofícios e escolas de habilitação de professores indígenas. Assim, o ensino indígena foi organizado em três tipos: rudimentar, profissional e normal, através do Diploma Legislativo nº 238 de 17 de maio de 1930, com o objetivo de «civilizar e nacionalizar os indígenas da Colónia por meio do ensino da Língua Portuguesa e transformação dos costumes selvagens» (Dias, 2008, p.67, citando a Inspeção de Instrução Pública, 1930, p.6). O ensino rudimentar era o inicial, composto por três classes, e o ingresso estava previsto para os sete anos de idade, mas não era vedado o ingresso de crianças com oito ou nove anos de idade. O ensino profissional subdividia-se em (i) escola de artes e ofícios – com quatro classes –, destinada a rapazes e (ii) escolas profissionais femininas, com duas classes. Por fim, o ensino normal era destinado a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares (Mazula, 1995).

Com a reforma curricular de 1960, altera-se a denominação do ensino de «rudimentar» para «ensino de adaptação», obrigando as escolas ao uso e ensino da língua portuguesa, mas tolerando o uso da língua bantu somente no ensino da religião. Para Dias (2008), com esta ação - o uso de uma única língua de instrução – «o governo colonial tinha a necessidade de disseminar e difundir uma série de preconceitos acerca das línguas porque atravessava uma fase em que a coesão do império estava ameaçada com o surgimento dos Movimentos de Libertação», por isso, «era necessário criar estratégias educacionais que permitissem “mobilizar as classes dominadas contra elas próprias” e isto tinha de ser efectuado através da acção pedagógica» (Dias, 2008, p.67). Além disso, permitia a criação da unidade na nação portuguesa, embora de forma teórica, através de um único meio de comunicação e do desprezo pelas tradições locais e da aceitação de tudo o que viesse da metrópole.

A obrigatoriedade de uso da língua portuguesa como único meio de comunicação e o desprezo pelas tradições locais iria fundamentar a política de

assimilação que «tinha como princípio orientador “largar” a língua e a cultura primária e adaptar-se apenas à cultura e língua segunda, por meio de uma assimilação externa» (Dias, 2008, p.67) consolidando-se por meio da escolarização em língua portuguesa. Assim, foram uniformizados os programas e as metodologias de ensino do território moçambicano com os da metrópole a fim de universalizar, de forma seletiva², os valores lusitanos através da assimilação linguística e cultural.

De acordo com vários autores, essa política destinava-se apenas a melhorar a imagem da colonização portuguesa, quer no interior quer no exterior do país, para contrabalançar a influência ideológica dos movimentos de libertação nacional incipientes e as críticas expressas pelas Nações Unidas, afirmando-se como uma colónia que não se impõe pela força das armas, mas pela assimilação cultural e pela instrução através da sua “bondade” para com os indígenas africanos (Marroni, 2008; Dias, 2008; Gasperini, 1989), visto que o sistema educacional continuava dual e diferenciado. Como afirma Dias (2008, p.68), «o dualismo na educação colonial não foi eliminado, ele adquiriu apenas novas formas» de segregação racial e social, inseridas no próprio currículo, tais como: as redes de escolaridade instituídas; idade de ingresso na escola; o percurso escolar e a uniformização do ensino da língua portuguesa numa perspetiva de língua materna para todas as camadas sociais.

Quanto ao ensino da língua portuguesa, por ser uniforme e não atender à diversidade da população, era pensado em função de crianças de língua materna portuguesa, com muito controlo e fiscalização³ (Basílio, 2010; Dias, 2008; Gasperini, 1989), sem ter em conta que o processo de aquisição da L2 é diferente do da aquisição da L1. Isto fez com que o número de reprovações nos primeiros anos de escolaridade fosse elevado, devido ao facto de o ensino ser em português, uma língua estranha para a maior parte das crianças moçambicanas. Como refere Lisboa (s/d), citado por Dias (2008, p.70), «em

² Consideramos de “seletiva” a política de assimilação porque tinha por objetivo extrair do seio de moçambicanos «uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidade de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos» (Cá, 2000, p.5).

³ De acordo com Rodrigues (2007, p.21) a «educação e ensino dependiam da Direcção Geral da Educação, do Ministério do Ultramar, que tinha como órgão de consulta um Gabinete de Estudos e Acção Educativa».

1966 o quadro do fracasso escolar era dramático: o aproveitamento foi de 28,7% no Ensino Primário».

Para a solução do problema de fracasso escolar que se verificava desde o ano de 1894⁴, o governo português efetuou várias reformas educacionais, mas os resultados mantiveram-se, como indicava o último recenseamento geral da população de Moçambique realizado pelo governo português: a percentagem de analfabetos em 1970 era de 89,7% (MEC, 1980, p.22, citado por Basílio, 2010, p.107) e, em 1974, a taxa rondava os 97% (Pereira, 2006; Norte, 2006; Mazula, 1995).

Para além das políticas educativas definidas pelo governo português, Dias (2008), citando Giroux (1983, 1986), tenta mostrar que a falta de sucesso no ensino e aprendizagem da L2, que se registou no período colonial, pode ser explicada através da teoria de resistência. Para esta autora, o conceito de resistência surge como uma forma de rejeição dos dominados e vítimas de um certo sistema educacional vigente ao poder, à ideologia dominante e à estratégia hegemónica do estado, isto é, sendo baixa a motivação, o interesse para aprender uma língua estranha, ocorria a elevação do filtro afetivo, o que não permitia a entrada eficaz de dados linguísticos fornecidos pelo professor e este, por sua vez, apercebendo-se da falta de interesse e de motivação e da passividade dos alunos, enveredava por um processo de convergência linguística, por meio da redução e simplificação da LA para ser melhor percebido, surgindo, desta feita, «formas fossilizadas, nativizadas⁵ e acomodadas da Língua Portuguesa, que na escola eram consideradas «erros» e conduziam ao fracasso, como a vontade de não convergir em direcção à Língua Portuguesa europeia e permanecer com uma língua que mantivesse uma parte africana» (Dias, 2008, pp.74-75). Assim, torna-se necessário acrescentar a dimensão sociológica e política – resistência - aos modelos de aprendizagem de uma L2, como: «a falta de motivação, o desinteresse, a permanência numa certa etapa de interliguagem, a falta de vontade de

⁴ O balanço do grau de instrução em 1894 era negativo. Só em Lourenço Marques, a situação era a seguinte: analfabetos: 23,73% entre os brancos, 86,11% entre os negros e 8,41% entre os indianos; os que sabiam ler e escrever: 71,56% entre os brancos, 13,89% entre os negros, 90,26% entre os indianos; cursos (diversos): 4,71% entre os brancos, 0% entre os negros e 1,33% entre os indianos (Gómez, 1999, p.40).

⁵ Para informação mais aprofundada sobre o conceito, veja-se Firmino (2008a; 2008b).

aperfeiçoar o conhecimento na língua-alvo» (Dias, 2008, p.77), que levou ao fracasso escolar no período colonial.

A resistência linguística e cultural, neste período, não apenas se verificou no contexto escolar, mas também no meio literário, artístico⁶ e político. No contexto político, a língua portuguesa foi usada como a arma de combate contra o colonialismo português, a mesma língua trazida e imposta por ele. A língua desempenhou, no seio da FRELIMO, um papel crucial para o processo de construção e consolidação da unidade nacional, numa dimensão político-cultural que se iniciou com a unificação de vários movimentos, como MANU, UDENAMO e UNAMI⁷, o que facilitou o contacto entre guerrilheiros de diferentes origens étnicas, para a consolidação da unidade interna.

Apesar de que a maior parte dos militares da FRELIMO não falavam a língua portuguesa, essa era entre eles entendida como a língua de consenso que poderia nivelar as diferenças linguísticas e ajudar a manter a unidade dentro do movimento, bem como ajudar a conhecer o inimigo comum (Ganhão, 1979, citado por Firmino, 2008, p.6). Portanto, aos «guerrilheiros moçambicanos, ideologicamente motivados pelo discurso de unidade nacional, era oferecida uma ideia de que a língua seria mais uma das armas de combate contra o inimigo» (Ponso, 2016, p.63).

Desta forma, a língua portuguesa ganhou o estatuto de facilitadora do contacto entre os guerrilheiros de diferentes origens étnicas, através do repúdio ao tribalismo e ao regionalismo.

Para além da unidade nacional, a língua portuguesa era vista como facilitadora de desenvolvimento da ciência, da modernização, da inserção na política e no mercado internacional. Assim, três meses após a sua fundação,

⁶ No contexto literário, surgiram os primeiros jornais literários em língua portuguesa, onde os principais escritores e poetas de Moçambique começam a publicar seus textos com teor ideológico e estético, de representação da voz real de Moçambique com um tom «reivindicatório, manifestário e combativo» (Noa, 1997, p.118). Assumindo a forma de afirmação da liberdade subjetiva, incorporam, nos seus textos, as expressões das línguas bantu, de modo a entrelaçarem as duas visões do mundo, duas formas de expressão: a africana e a europeia, rompendo com os cânones europeus. Na mesma senda, no meio artístico, embora as letras de músicas fossem compostas em língua portuguesa, estas eram entremeadas de expressões culturais bantu (Arakaki, 2006).

⁷ MANU – União Nacionalista Africana de Moçambique; UDENAMO – União Democrática Nacional de Moçambique; UNAMI – União Nacional Africana para Independência de Moçambique.

no seu I Congresso⁸, a FRELIMO decidiu promover e acelerar o treino de quadros e, de forma imediata, promover a alfabetização de todo o povo moçambicano, criando escolas onde fosse possível, visto que a educação era, para Eduardo Mondlane, uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta. Como cita Mazula (1995, p.108):

O problema do treino não envolvia apenas o aspecto militar. As deficiências do sistema educacional português significavam que o nosso movimento tinha uma enorme falta de quadros em todos os campos. Podíamos compreender que o bom resultado da futura acção armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica (...). E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da nossa luta (Mondlane, 1975, p.137).

Nesta conceção, a FRELIMO desenha um projeto que consistia na instrução militar e na formação educacional. Assim, um dos primeiros passos do projeto educacional foi a fundação, em 1963, de uma escola secundária, o Instituto de Moçambique, em Dar-es-Salam (capital da Tanzânia), com o objetivo de «educar crianças moçambicanas que já tinham saído de Moçambique» (Mazula, 1995, p.109, citando Mondlane, 1975), e de reduzir o índice de analfabetismo, visto que 97,9% dos militares da FRELIMO eram analfabetos.

Assim, em outubro de 1966, o Comité Central da FRELIMO reuniu-se e, pela primeira vez, tratou especificamente da educação. Nesta reunião é dada missão à educação para atender prioritariamente às necessidades do desenvolvimento da luta armada, de forma específica, a educação devia «*formar quadros necessários para as tarefas de acção política e armada; e para as tarefas de reconstrução nacional, e em primeiro lugar, as da produção*» (Gómez, 1999, p.131). Além disso, a escola devia garantir, também, a educação política de modo a elevar continuamente o nível político e cultural dos militantes da FRELIMO e alfabetizar tanto os adultos como crianças ensinando-os a ler e escrever (Gómez, 1999).

⁸ O I Congresso da FRELIMO decorreu em setembro de 1962.

Desta forma, e para responder às decisões tomadas na reunião do Comité Central da FRELIMO, foram abertas algumas escolas, chamadas «Centros pilotos», onde «para além do estudo, os alunos dedicavam várias horas do dia à produção agrícola e artesanal, à construção de abrigos anti-aéreos, à alfabetização de adultos» (Gasperini, 1989, p.26). A título de exemplo, entre 1966 e 1967, foram abertas cem escolas em Cabo Delgado, com dez mil alunos, e no Niassa⁹ havia dez professores para dois mil alunos (Matavele, 2016).

Como se pode ver, a FRELIMO dava prioridade à educação, mas o problema era a falta de professores formados. Para o superar, a FRELIMO mobilizou todos os que sabiam ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas para cobrirem as escolas (Basílio, 2010), aplicando o princípio de que quem tinha estudado um pouco devia ensinar aquilo que sabia a quem ainda não tivesse estudado. Assim, os professores tinham, em muitos casos, apenas mais um ano de escolaridade do que os seus alunos (Gasperini, 1989).

Para além da falta de professores, havia também falta de manuais de orientação para os professores, falta de livros e cadernos para os alunos. Assim, o professor tinha de ter iniciativa criadora, e, de acordo com Gasperini (1989), em lugar do quadro usava-se um pedaço de madeira escura. A mandioca seca substituíam o giz e desenhavam-se mapas geográficos no chão de areia. Os professores reuniam-se frequentemente, ao nível provincial ou de distrito (ZIP-Zonas de Influência Pedagógica), para avaliação conjunta das aulas dadas no mês anterior e planificação das aulas para o mês seguinte¹⁰. Portanto, «os que tinham experiência davam esclarecimentos aos outros quanto a objectivos, conteúdos e métodos de cada lição do mês seguinte, e juntos discutiam os problemas políticos, sociais e militares que cada um tinha encontrado» (Gasperini, 1989, p.27).

Além da elevada rácio professor-aluno, da falta de livros, manuais, giz e outros materiais didáticos, cabe notar que havia fraco domínio da língua

⁹ Cabo Delgado e Niassa foram as primeiras províncias das zonas libertadas.

¹⁰ Para Mazula (1995, p.113), essas reuniões «serviam como momentos de reciclagem para superar deficiências científicas e pedagógico-didáticas e garantir a aplicação uniforme dos programas. Os professores e responsáveis da educação elaboravam textos e manuais, de acordo com o programa de ensino».

portuguesa quer por parte dos professores, quer dos alunos; o próprio ensino estava orientado para os conteúdos de carácter geral, com uma imensa carga política, e não havia a intenção de uma formação profissional (Bonde, 2016). Neste contexto, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa ficou orientado somente para a comunicação, como foi recomendado no I Seminário Pedagógico Nacional, que decorreu de 25 de janeiro a 2 de março de 1973. Passamos a citar:

Na disciplina de *Português*: os professores deviam capacitar o aluno a pensar e comunicar em língua portuguesa, pelo que o ensino devia incidir em «frases completas» e não em «palavras isoladas» e procurar temas que suscitassem discussão colectiva (...). História: dado o fraco domínio da língua portuguesa e a dificuldade de os professores relacionarem a História e com a Política, o Seminário insistiu no conhecimento de experiências do processo do Povo, como meio importante para entender o presente e orientar-se para o futuro (*Mozambique Revolution*, 1975, citado por Mazula, 1995, p.114).

Portanto, durante a luta de libertação nacional, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa serviu somente: (i) para a união dos militantes da FRELIMO provenientes de diferentes grupos étnicos, de modo a combaterem o inimigo comum e (ii) como instrumento de comunicação e indispensável na utilização de armamento moderno, sem, no entanto, se preocupar com conteúdos específicos de leitura e de escrita. Isto justifica o facto de, à data da independência nacional, em 25 de junho de 1975, 93% da população moçambicana não saber ler nem escrever em língua portuguesa (Pentel, 2006, citado por Ponso, 2016).

1.2. O Período Pós-colonial (de 1975 à atualidade)

Após a conquista da independência nacional, em 25 de junho de 1975, o governo moçambicano conferiu ao português o estatuto de língua oficial. Vários foram os motivos que concorreram para a sua escolha.

Um dos motivos citados por Dias (2008) foi o facto de ela ser, na altura da independência, a única língua com maiores possibilidades de veicular a ciência e a técnica, com um vocabulário que permitia a transmissão dos ideais

do marxismo-leninismo¹¹, de unir os moçambicanos e manter o país coeso, visto que a «escolha de uma língua bantu para Língua Oficial podia pôr em perigo a integridade territorial. A língua portuguesa estava minimamente divulgada em todo o país e era uma língua internacionalmente conhecida, o que facilitava a comunicação com os outros países» (Dias, 2008, p.79). Além disso, Firmino (2006) acrescenta que, uma vez que as elites eram educadas em português e comunicavam nas línguas bantu exclusivamente no seio familiar ou em domínios não institucionais, elas não estavam preparadas para conduzir atividades oficiais nessas línguas.

De acordo com Firmino (2006, p.140), a escolha do português como língua oficial e da unidade nacional «foi um resultado previsível dada a história do seu uso em Moçambique, o tipo de diversidade linguística prevalecente no país, as premissas ideológicas relacionadas com o tipo de sociedade concebida para o país, bem como a necessidade de cooptar as elites na estrutura do poder e nas instituições burocráticas do novo Estado». Mais do que isso, Firmino afirma que a oficialização do português está ligada ao desenvolvimento de um quadro ideológico que associava a língua portuguesa com a promoção da unidade nacional e a criação de uma consciência nacional.

Como consequência desse quadro ideológico, a língua portuguesa tornou-se um meio primário de comunicação nos domínios públicos que, para além do contexto institucional, também era usada nas interações quotidianas e nos espaços públicos, tais como: restaurantes, cafés, ruas, mercados, entre outros. Para aumentar o número de falantes do português, Firmino (2008; 2006) refere que foi feito um esforço através da expansão da educação e de campanhas de alfabetização, sendo que ambos os processos foram conduzidos em português. Isso mesmo está documentado na seguinte citação do Ministério de Educação e Cultura (1975):

Todo o ensino está em função da aprendizagem do Português. O Partido e todo o Aparelho do Estado utilizam o Português como base. Dizemos, pois, que a evolução do Português em Moçambique vai conduzir ao aparecimento da Língua Portuguesa como expressão de uma cultura revolucionária moçambicana, garantia da sua

¹¹ Em 1975, após a Independência Nacional, o governo moçambicano adotou uma política socialista que durou até nos princípios dos anos 90.

continuidade, transformando-a sempre e sendo transformada. Rejeitar o que é velho, absorver o que é novo, eis o princípio da evolução da Língua Portuguesa em Moçambique. Ela vai ser o que as massas populares dela fizeram, porque, como já dissemos, língua é transformação. Assim, compete-nos usar a Língua Portuguesa como uma arma que nos une, no processo de transformação da nossa sociedade, como factor de progresso da revolução e reforço da nossa defesa (Dias, 2008, p.81).

Para além do uso do português como único meio de ensino, é notória, na citação acima, a aceitação do uso de uma língua portuguesa transformada, nova, tipicamente moçambicana, deixando-se «em aberto a possibilidade de ela evoluir, adaptando-se à realidade moçambicana» (Dias, 2008, p.81). Desta forma, a língua portuguesa em Moçambique passa a ganhar novas características linguísticas, através da utilização, com mais frequência, de empréstimos das línguas bantu, o que Firmino (2008) considera de um processo de nativização¹².

De modo a facilitar a aprendizagem da língua portuguesa, o ensino era feito com muito acompanhamento lúdico, incentivando-se a realização de jogos e a entoação de canções e danças. Dias (2008, p.85) refere que a «integração das crianças na vida da escola e na aprendizagem da Língua Portuguesa era feita através do canto, dança, jogos, dramatização, actividades livres e espontâneas, desenho, pintura, modelação, tarefas escolares como limpeza de salas, tratamento de pomar, machamba, visitas dentro e fora da escola». A autora acredita que foi nesse ambiente de uma pedagogia do lúdico, do jogo, do prazer que a aprendizagem da língua portuguesa se difundiu na sociedade e que teve uma adesão massiva para a sua aprendizagem¹³.

Para além da pedagogia do lúdico e do prazer, o Ministério de Educação e Cultura, aquando do I Seminário sobre o Ensino da Língua Portuguesa, em

¹² «Através da nativização, uma variedade não-nativa é culturalmente integrada na ecologia social da pós-colónia e adquire novas funções sociais. Além disso, ela desenvolve inovações linguísticas que ganham significado comunicativo e social no contexto destas novas funções» (Firmino, 2008, p.131).

¹³ Os dados do recenseamento populacional de 1980 indicam um aumento do número de falantes da língua portuguesa em Moçambique de 10%, no período da independência, para 24,4% à data do recenseamento; destes, 1,2% dos falantes tinham-na como língua materna (Dias, 2008; Firmino, 2002; 2008; Mazula, 1995).

1979, recomendou aos professores o ensino de uma língua portuguesa básica, que não fosse purista nem prescritiva, tipicamente moçambicana, como se pode ver na citação abaixo:

... um português básico, um português mínimo (em estrutura e vocabulário...). A construção duma língua comum numa linguagem nova é uma necessidade da sociedade que estamos a edificar. Queremos um português uniforme do norte ao sul do País – uniformidade que não significa um português pobre, ou limitado ou a imposição de uma norma inflexível – mas que permita um alargamento do campo linguístico.

Com este objectivo, é necessário normalizar e disciplinar a prática e a utilização duma língua que assumimos como nossa. Queremos um português em Moçambique, um português caldeado pela experiência e a realidade moçambicanas, enriquecido pelos substratos das línguas de origem bantu, temperada pela Revolução. Mas queremos que seja também uma língua una que todos nos entendamos no nosso País (MEC, 1979, p.11, citado por Dias, 2008, p.85).

Além de um «português básico», é notória, na citação, a preocupação em relação à adoção de uma norma do português que servisse para o ensino, a qual deveria incorporar *substratos das línguas de origem bantu*. Outrossim, Dias afirma que foi a partir desse seminário que se começou a chamar a atenção para o ensino da língua portuguesa como L2 e que se apontaram as mudanças que se estavam a operar na língua portuguesa e que levavam ao fracasso escolar dos alunos e à exclusão social. O problema do fracasso escolar e da exclusão social, nessa altura, pode ser derivado dos motivos seguintes:

- (i) **Problemas linguísticos.** A mesma preocupação que se colocava no período colonial voltou a se colocar no período pós-independência. A língua que o governo moçambicano escolheu como oficial e, portanto, língua de ensino, era, para a maioria das crianças, uma língua diferente da sua língua materna. Além disso, era uma norma demasiado afastada da linguagem corrente, o que deixava os professores indecisos em relação ao tipo de língua portuguesa que deviam ensinar e a que desvios deveriam marcar

como «erros» (Dias, 2008). Assim, com a falta do seu domínio, foram verificadas elevadas taxas de reprovações em quase todas as disciplinas. Associado a isso, os professores eram acusados de escrever de forma deficiente a língua portuguesa.

- (ii) **Métodos de ensino.** As metodologias de ensino usadas nas zonas libertadas continuaram no período pós-independência, tendo sido dada «prioridade ao ensino da oralidade, às actividades lúdicas e ao estudo da língua de acordo com os centros de interesse¹⁴» (Dias, 2008), inseridos no método funcional-nocional. Além disso, os programas de ensino não se distanciaram dos usados na época colonial¹⁵. Para Dias (2008) a única diferença situava-se apenas no plano político e ideológico, com influências do sistema socialista, continuando a «adoptar uma visão behaviorista do ensino de uma língua em que a aprendizagem é vista como um processo que compreende as seguintes etapas: estímulo-resposta-imitação-repetição-memorização» (Dias, 2008, p.83).

Para a autora, as mudanças aconteceram apenas nos temas abordados, nas gravuras, no vocabulário usado nos livros escolares, bem como se alterou o facto de permitir que o professor pudesse fazer o uso de «certas palavras ou expressões na língua materna do aluno para criar um melhor ambiente de trabalho, para criar momentos de descontração entre os alunos»

¹⁴ «Os centros de interesse eram constituídos por noções como «*noções de qualidade, cor, tamanho e qualidade (...) noção de relação, posição relativa dos objectos*» (Dias, 2008, p.83, citando MEC, 1975).

¹⁵ **Época colonial:** «*Sobre a técnica a seguir para ensinar a falar e a entender a Língua Portuguesa (...) a usada pelas mães ao ensinarem os seus filhos pequeninos. É a mais prática e a mais conveniente, depois de sistematizada. Em primeiro lugar, há que despertar a atenção para a coisa a aprender. Depois, ao mesmo tempo que o aluno a indica ou nela toca, o professor pronunciará e fará pronunciar, com clareza, o seu nome de modo que nome e coisa melhor fiquem associados no espírito do aluno...*» (Dias, 2008 citando Direcção-Geral de Educação – Ministério do Ultramar, Portaria nº 24.044 – Boletim Oficial – 19 de maio de 1969 – I série, nº 20 – pág. 710). **Pós-Independência:** «*O professor empregará o método maternal, isto é, as técnicas sábias e eficazes que as mães empregam para ensinar os seus filhos a falar. A condução geral da aprendizagem pode definir-se em termos pedagógico-didácticos muito simples: - o professor mostra e diz; - as crianças observam, ouvem atentamente, apercebem-se praticamente do que é, pegando, apalpando, manuseando, procuram depois imitar o professor, repetindo o que ele disse*» (Dias, 2008 citando MEC, 1975, p.30). O negrito é nosso. Como se pode depreender nas passagens destacadas em negrito, não houve mudanças significativas quanto a orientações didáticas para o ensino da língua portuguesa, embora a linguagem tenha sido mudada em certos aspetos.

(Dias, 2008, citando MEC, 1975, p.30). Como reconheceu a Ministra de Educação e Cultura, na altura, Graça Machel, citada por Mazula (1995, p.165), «...*demos um conteúdo materialista aos programas como resultado da nossa opção de classe, mas o sistema em que se assenta todo o nosso ensino permanece com as características fundamentais do sistema anterior*» (Mazula, 1995, p.165).

Além disso, o programa da disciplina de língua portuguesa continha temas transversais a serem lecionados, referentes a História, Ciências e Educação Política, o que criava sobreposição de assuntos com essas disciplinas, dando importância a aspetos políticos em detrimento dos conteúdos específicos dos domínios de expressões orais e de escrita, de leitura e de escuta (Dias, 2008). De acordo com a autora, a aprendizagem da língua efetuava-se por unidades de trabalho como: «a escola, o corpo e o vestuário; a habitação; a família; o Povo; as plantas; a machamba colectiva; os animais; a água; o fogo; a alimentação; a saúde» (Dias, 2008, citando MEC, s/d, p.15).

- (iii) **Professores.** Após a conquista da independência nacional, o governo moçambicano deparou-se com uma elevada taxa de analfabetismo e um sistema educativo precário, bem como com a falta de professores motivada pela expatriação de todos os professores portugueses e missionários, suspeitos de terem colaborado com o aparato colonial. De acordo com Basílio (2010, p.115), a expatriação «visava fazer um corte transversal com a administração colonial em todos os sentidos e implantar uma nova administração com quadros locais, independentemente da formação». De modo a responder às necessidades e para enfrentar a «reconstrução nacional», o governo moçambicano tinha que garantir uma educação para todos, buscando eliminar as diferenças de oportunidades de acesso ao ensino. Assim, foi registado um afluxo maciço de alunos às escolas, onde o número de matriculados no ensino primário quase duplicou em apenas um ano. Dos 695.885 alunos matriculados no ensino primário, em

1975, passou-se a 1.054.957, em 1976 (MEC, 1980, citado por Gómez, 1999). E, para suprir o *déficit* de falta de professores, o governo moçambicano recorreu a pessoas com 6ª, 9ª, 10ª e 11ª classes concluídas para lecionarem no ensino primário e secundário e, em muitos casos, foram incorporados os alunos com melhores notas que, frequentando classes avançadas, lecionavam nas classes inferiores (Matavele, 2016; Bonde, 2016; Basílio, 2010; Gómez, 1999; Mazula, 1995; Gasparini, 1989). A FRELIMO já tinha aplicado estas estratégias nas zonas libertadas, no período anterior à independência. Consequentemente foi notório um elevado número de professores sem formação; uma sobrecarga de trabalho para os professores motivada por um crescimento da população escolar que não foi acompanhado por um crescimento do número de escolas e de professores, criando um declínio da qualidade do ensino (Matavele, 2016; Gasparini, 1989). Isso mesmo reconheceu, na altura, a Comissão de Apoio Pedagógico, citada por Matavele (2016, p.56): «os nossos professores, entretanto não têm uma formação específica. Saem do banco das escolas e vão dar aulas». Outro aspeto não menos importante foi a falta de motivação e incentivo por parte dos professores, pelo facto de terem sido direccionados para uma profissão que nunca antes foi do seu sonho.

- (iv) **Currículo.** Em 1975, dois grandes eventos marcaram a história do sistema de educação em Moçambique. O primeiro diz respeito ao I Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), que decorreu de dezembro de 1974 a janeiro de 1975, na cidade da Beira; e o segundo decorreu um mês depois da proclamação da independência, a 24 de julho de 1975, quando Samora Machel, Presidente de Moçambique, anunciou, entre outras medidas, a nacionalização da educação, proibindo qualquer atividade privada no ensino (Maloa, 2016; Rodrigues, 2007; Gómez, 1999; Mazula, 1995). A

partir dos dois eventos, o Ministério de Educação e Cultura teve de traçar novas políticas educacionais, concebendo um currículo nacional impregnado da realidade moçambicana, através da reformulação dos conteúdos e programas da 1ª à 11ª classe, de onde foram retiradas as disciplinas de História e Geografia de Portugal, substituída por História e Geografia de Moçambique, e de Religião e Moral e onde a leitura de autores moçambicanos sucedeu à dos clássicos portugueses (Gómez, 1999; Mazula, 1995; Gasparini, 1989). Além disso, a nacionalização da educação permitiu a estruturação de um único sistema educacional em todo o país, a centralização da direção de educação no Estado, de modo a «criar as bases que permitissem *uma real democratização do ensino e a sua generalização a todo o país* e liquidar *um dos mais poderosos instrumentos da colonização para dominar, alienar e despersonalizar o nosso povo*» (Gómez, 1999, p.235, citando Machel, 1976, p.11; Frelimo, 1977, p.69). Contudo, na ótica de Gómez (1999) e Gasparini (1989), estas transformações não foram suficientes para tornar o sistema de educação funcional para os programas de desenvolvimento do país, visto que, por um lado, o próprio MEC não dispunha de órgãos consolidados em todo o país, nem de quadros suficientes que pudessem assegurar a direção e controlo centralizado do novo sistema de educação e, por outro, não houve uma tentativa de criar um sistema educativo novo a partir da realidade e das necessidades do mundo rural. Para Gasparini (1989, p.37) «a planificação dos programas devia ser feita a partir das experiências das zonas rurais, povoações e «aldeias comunais»», mas, na altura, foi realizada nos escritórios do ministério, para depois ser «transplantada» no resto do país, persistindo a situação discriminatória no sistema escolar entre as zonas urbanas e rurais.

Reconhecendo todas estas dificuldades e para tornar a educação um instrumento eficaz de desenvolvimento, em 1983, foi introduzido o novo

Sistema Nacional de Educação (SNE)¹⁶, por meio da lei 4/83, de 23 de março, que sintetiza as *Linhas Gerais do SNE*, nos seus fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objetivos gerais e pedagógicos (Gómez, 1999; Mazula, 1995).

Assim, foram traçados, entre outros, os seguintes objetivos:

... erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos; assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; formar professores; formar cientistas; difundir, através do ensino, a utilização da Língua Portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional (Lei 4/83 de 23 de março).

O SNE foi constituído por cinco subsistemas: (i) de Educação Geral; (ii) de Educação de Adultos; (iii) de Educação Técnico-Profissional; (iv) de Formação de Professores e; (v) de Educação Superior. O subsistema de Educação Geral estava organizado em três níveis: o **primário** (1º grau: 1ª a 5ª classe; 2º grau: 6ª e 7ª classe); o **secundário** (8ª, 9ª e 10ª classes) e o **pré-universitário** (11ª e 12ª classes) (Lei 4/83 de 23 de março). É de notar que, no novo modelo de ensino, há a ausência da educação pré-primária, que passou a ser gerida pelo Ministério da Saúde, através do Departamento da Direção Nacional de Ação Social, a partir de 1985 (Rodrigues, 2007) e cuja frequência não condicionava o acesso ao ensino primário.

Considerando os objetivos traçados pelo SNE, Dias (2008) olha este como o momento mais marcante para o aumento de falantes da língua portuguesa e para a mudança de sentido da evolução da língua portuguesa em Moçambique, visto que: (i) a escola continuava a ser vista como uma forma de dominar a ciência e a técnica e como uma forma de ascender e ter prestígio social, através do uso da língua portuguesa; (ii) a escola aparece, para os operários e os camponeses, como forma de largar o trabalho manual e de

¹⁶ Com o novo SNE, a educação passa a ser definida como um direito e um dever de todo o cidadão, na igualdade de oportunidades, de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos (Lei 4/83 de 23 de março).

ascender na sociedade por meio de cargos administrativos e burocráticos, e a aprendizagem da língua portuguesa aparecia como a base desta ascensão; (iii) o SNE, ao criar condições para o crescimento da rede escolar, foi provocando o aumento de falantes da língua portuguesa, através de um dos seus princípios pedagógicos na área da comunicação, que visava «o desenvolvimento da capacidade de interação oral e escrita entre indivíduos e a generalização do uso da Língua Portuguesa, como língua da unidade nacional» (Dias, 2008, citando RPM, 1985, p.20); (iv) os programas de ensino da língua portuguesa deixam de ser concebidos a partir de unidades de trabalho e passa a haver maior preocupação em relação ao ensino e aprendizagem da gramática.

Para além do sistema escolar, as movimentações das populações para os centros urbanos, devido à guerra e às calamidades naturais, contribuíram para a existência de casamentos linguisticamente mistos e conseqüente aparecimento de crianças que foram falando o português como língua materna.

Dias (2008) reconhece, no entanto, que este aumento dos falantes da língua portuguesa não significou um domínio da língua em direção à norma-padrão europeia; pelo contrário, de acordo com a autora, «o aumento do número de falantes significou, muitas vezes, a difusão precipitada de certas transformações linguísticas por causa da saída dos portugueses (...), da «fraca» competência linguística dos professores, da diminuição do número de horas lectivas nas escolas e da falta de materiais escolares auxiliares para a aprendizagem da língua» (Dias, 2008, p.88). Desta feita, foram surgindo «conflitos» entre diferentes grupos sociais: os que usavam a variedade padronizada, considerados como classe de elite, foram criando sentimentos de estigmatização, preconceitos e juízos estereotipados em relação a certas formas de falar das classes consideradas baixas.

Por fazer parte da comunidade discursiva e de intelectuais (professores, técnicos pedagógicos) que tem o poder de tomar decisões, esta classe «vai pressionar no sentido de se estabelecer uma norma-padrão que dite as regras do bom uso e que seja vista como modelo e perfeição linguística» (Dias, 2008, p.92), rejeitando, desta forma, a posição, assumida nos primeiros anos da independência, de um português *enriquecido pelos substratos das línguas de origem bantu*. Assim, o MEC, influenciado pelas elites, tomou uma posição em

relação ao ensino e uso da língua portuguesa, que deveria seguir a norma-padrão europeia.

Em consequência dessa decisão, inicia-se um processo de exclusão social: as «classes baixas são mais uma vez excluídas, pela norma linguística, da escola e desta vez (...) é efectuada por um processo de inclusão, i.e., declara-se a igualdade de direito, de acesso e de sucesso à educação para todas as crianças, mas as crianças são diferentes e estão a ser escolarizadas por um currículo igual» (Dias, 2008, p.92), aplicando-se a mesma metodologia a crianças com domínios de língua diferentes. Por conseguinte, e de acordo com Mazula (1995), verifica-se uma descida da taxa de frequência escolar no ensino primário de 31%, em 1980, para 26,4%, em 1985, e 25,4% em 1986.

Além disso, o novo SNE foi implementado num período em que Moçambique vivia os momentos mais difíceis da sua história (seca, guerra de desestabilização, crise económica). A título de exemplo, em 1986, 45% das escolas primárias do país tinham sido destruídas devido à guerra, deixando ainda mais crianças em idade escolar fora da escola (Gómez, 1999). Assim, o MEC enfrentava muitas dificuldades, tais como:

- (i) a não expansão da rede escolar, em parte devido à guerra de desestabilização, que causou a superlotação das salas de aula, nas zonas urbanas, e, conseqüentemente, sobrecarga horária dos professores, que ocasionou o uso preferencial de métodos expositivos nas aulas. Por outro lado, a falta de material para a construção de novas salas de aulas também justifica a impossibilidade de expansão.
- (ii) A falta de política concreta de formação de professores: a formação de professores primários não foi reformulada em função das mudanças introduzidas pelo SNE, havendo falta de articulação entre os objetivos, conteúdos e métodos de ensino concebidos para o ensino primário e os planos em vigor nos cursos de Formação de Professores Primário (MINED 1989, citado por Gómez, 1999, p.371);
- (iii) A falta de material didático: uma das principais causas de fracasso escolar no período da vigência do SNE é atribuída à falta

de livros para o aluno e de manuais de orientação para o professor, que, dada a fraca formação de professores e a falta generalizada de bibliografia, deviam fornecer explicações e sugestões sobre como ensinar (Gómez, 1999). Para além do livro do aluno e de manuais do professor, também havia dificuldades de alocação de outros materiais didáticos.

O Ministério da Educação realizou, em 1989, as primeiras avaliações sobre a introdução do SNE de 1983 e constatou que, tanto no processo de alfabetização de adultos, quanto na escolarização formal, na disciplina de língua portuguesa, os alunos enfrentavam muitas dificuldades com a escrita e a expressão oral; geralmente, «ainda não falam com espontaneidade e desinibição desejadas» (Lopes, 2001, p.5), podendo isto ser atribuído, pelo menos em parte, ao excesso de aulas expositivas e, ainda, ao fraco domínio do português por parte dos próprios professores.

Foram várias as causas do baixo sucesso do MEC com o currículo de 1983, mas, na ótica de Basílio (2010), foi a centralidade na memorização e, quase exclusivamente, na comunicação, em detrimento da escrita, da leitura e da compreensão, um dos aspetos mais relevantes desse currículo.

O SNE mostrou-se inadequado para as novas condições sociais, económicas e políticas que se registaram principalmente a partir dos anos 1990 (Uaciquete, 2010), o que obrigou o governo moçambicano, em 1992, a reajustar a Lei 4/83 do SNE com a Lei 6/92, de 6 de maio, na sequência da aprovação da Constituição da República de 1990, que introduziu o Estado de Direito Democrático, baseado no pluralismo de opinião e na abertura da política do mercado livre. Para Basílio (2010), a abertura do mercado livre implicava aceitar que as organizações internacionais desempenhassem um papel na organização do setor social, como é o caso da educação.

Desta feita, foram criadas escolas privadas e comunitárias e o ensino deixou de ser gratuito, passando a ser controlado não somente pelo Estado, mas também por outros agentes, como empresas, cooperativas, organizações

não-governamentais, igrejas¹⁷ (que nos primeiros anos da independência haviam sido proibidas de lecionar). Para Dias (2008), isto implicou um abandono de valores como solidariedade, igualdade, fraternidade e a exaltação da competitividade em todos os níveis da educação, criando-se desigualdades sociais e económicas.

A autora justifica-se dizendo que é no contexto de uma educação pós-socialista, em que se exalta a competitividade, a qualidade total, a eficácia, a diferença, a alteridade, o subjetivismo e o privado, que a questão da exclusão escolar começa a ser levantada por vários pesquisadores moçambicanos. Estes «chamam a atenção para o fracasso escolar presente nas Escolas Públicas e directa ou indirectamente mostram que ele incide, sobretudo, nas crianças pobres e nas aprendentes da Língua Portuguesa» (Dias, 2008, p.99), alertando para a inadequação do currículo do SNE às crianças moçambicanas.

Com esta abertura da possibilidade de intervenção de outras entidades além do estado no processo de ensino, o sector privado passa a ser considerado «o mais eficiente e qualificado e se fomenta a competição entre alunos, professores e escolas» (Dias, 2008, p.99).

A inadequação do novo currículo deve-se ao facto de os objetivos, programas, materiais bem como o sistema de ensino não terem sofrido grandes alterações com relação à lei anterior. Foram alteradas apenas algumas gravuras nos livros de leitura e foram feitos alguns ajustamentos relativos às normas de avaliação, mas os programas mantiveram-se os mesmos (Dias, 2008).

Para além disso, o ensino pré-primário, considerado a porta de entrada para o ensino escolar, também passou a ser ministrado por entidades coletivas ou individuais, tais como: «associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade» (Lei 6/92, p.9), atribuindo-se aos Ministérios da Educação e da Saúde, assim como à Secretaria de Estado da Acção Social um simples papel de fiscalizadores¹⁸.

¹⁷ Como se pode ver no número 3, do artigo 8, da Lei 6/92: «As instituições de ensino consoante a sua propriedade são estatais, cooperativas, comunitárias ou privadas» (Lei 6/92, p.9).

¹⁸ «Compete ao Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Acção Social, definir as normas gerais do ensino pré-escolar, apoiar e fiscalizar o

Assim, em Moçambique, as escolas que ministram este nível de ensino encontram-se nas zonas urbanas e o seu acesso é limitado apenas para as famílias com renda suficiente para pagar as propinas. Dados disponíveis apontam que menos de 5% das crianças moçambicanas em idade pré-escolar tem acesso a este nível de ensino (Relatório de Moçambique, 2015). Mas a própria lei, no seu artigo 7, do número 2, indica como objetivo de ensino pré-escolar «estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades». Acreditamos que estas aptidões e capacidades, assim como as atividades realizadas no pré-escolar permitiriam o desenvolvimento da consciência fonológica da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino primário geral.

Um estudo realizado pelo Ministério de Educação, em 1997, aponta para apenas cerca de 25% dos alunos que ingressam na 1ª classe, consegue concluir, com sucesso, as cinco classes do EP1 e apenas 6 em cada 100 alunos se graduam no EP2 (MINED, 1997, citado por INDE/MINED, 2003).

Apesar de reconhecer os problemas que a educação enfrentava, em 1995, o governo moçambicano continuou a definir a Educação Básica (o ensino primário de 7 classes e a alfabetização e educação de adultos) como a sua primeira prioridade, deixando de lado o ensino pré-escolar, como se pode confirmar na seguinte passagem do Plano Estratégico da Educação: «O Ministério não prevê um papel significativo do Estado na provisão directa de programas de educação pré-escolar. Contudo o Ministério vai encorajar a maior expansão possível de oportunidades de as crianças receberem educação pré-escolar. Vai apoiar as iniciativas de outros agentes na melhoria actualmente existente de novos programas» (Dias, 2008, p.100). Assim, o Ministério da Educação não se compromete o suficiente com a educação pré-escolar, nem em relação às crianças mais pobres, que, no âmbito de uma economia de mercado, ficam desprotegidas por parte do estado.

seu cumprimento, definir os critério e normas para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino pré-escolar» (Artigo 7, número 4 da Lei 6/92).

Francisco (2015) reconhece a diferença de nível de qualidade, quer no pré-escolar, quer nos outros níveis de ensino, entre as escolas do estado e as privadas, apresentando estas melhores condições para receber e cuidar de crianças no recinto escolar, considerando infraestruturas, equipamentos, material didático-pedagógico, alimentação e outros. Em 2003, o Ministério da Educação, reconhecendo a situação económica, política e sociocultural que Moçambique atravessava e o descontentamento da sociedade civil com os resultados da educação (os alunos do 7º ano de escolaridade não reuniam competências básicas de leitura, de comunicação e de cálculo exigidas pelo mercado local, regional e internacional) (Basílio, 2010), reestruturou o currículo, de forma a proporcionar «aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades de que eles necessitam para obterem meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reduzir os índices de pobreza» (INDE/MINED, 2003, p.15).

De entre as várias inovações do novo currículo destacamos duas: a introdução de ciclos de aprendizagem e o estudo de línguas moçambicanas.

A nova estrutura curricular é apresentada na tabela abaixo:

Tabela 1: Organização da Estrutura Curricular

IDADE	6	7	8	9	10	11	12
Classes	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Ciclos	1º		2º			3º	
Graus	1º					2º	

Fonte: INDE/MINED (2003, p.25)

O Ensino Básico é composto por 7 classes organizadas em 2 graus e 3 ciclos de aprendizagem. A idade oficial de ingresso na 1ª classe é de 6 anos, completados no ano de ingresso, devendo a criança concluir o Ensino Básico, em princípio, aos 12 anos.

O ensino público passou a ser gratuito e obrigatório. De acordo com o INDE/MINED (2003), os graus e os ciclos representam momentos diferentes de

aprendizagem, que se complementam mutuamente, sendo que o 1º grau compreende uma série de conteúdos que visam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a iniciação escolar e o 2º grau tem a perspectiva de aprofundar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do 1º grau, de modo a preparar os alunos para o ingresso nos níveis subsequentes do SNE e/ou para a sua integração na vida ativa.

Os ciclos são unidades de aprendizagem com objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas. O 1º ciclo, ao qual se cinge este trabalho de investigação, tem por objetivo «desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas» (INDE/MINED, 2003, p.24).

A partir de 2022, está em vigor um novo currículo da educação, em Moçambique, através da lei 18/2018, de 28 de dezembro, que preconiza um ensino primário de seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo, de 1ª a 3ª classe e 2º ciclo, de 4ª a 6ª classe. A idade de ingresso mantém-se de 6 anos, assim como as modalidades de ensino. A língua portuguesa é o meio de ensino e é também uma disciplina em que a língua é objeto de estudo. De acordo com o currículo, o ensino da língua portuguesa «tem como objectivo permitir que os alunos desenvolvam competências de comunicação oral e escrita, por forma a participarem na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo» (INDE/MINEDH, 2020, p.18).

Estudos desenvolvidos por vários especialistas internacionais concluem que a língua de ensino tem muito a ver com o sucesso ou insucesso escolar, porque ela influi em muitas dimensões do ensino, como (i) a comunicação geral entre o professor e aluno, aluno e aluno, professor e pais ou encarregados de educação; (ii) a capacidade de o aluno entender que o que se pode exprimir oralmente também se pode exprimir na escrita e (iii) a capacidade de o aluno entender os conteúdos das diferentes disciplinas (Benson, 1998, p.281). No caso de Moçambique, o português, por ser uma língua segunda (L2) para a maioria das crianças moçambicanas que entram para a escola e mesmo língua

estrangeira (LE)¹⁹ para as crianças das zonas rurais, contribuiu significativamente para o insucesso escolar. Contudo, embora tenha havido várias adversidades nas políticas para a aprendizagem da língua portuguesa, tanto no período colonial, como no período pós-independência, os dados sobre o número de falantes do português em Moçambique, nos quatro recenseamentos realizados, indicam que houve aumento significativo do número de falantes da língua portuguesa, como se pode verificar na tabela abaixo:

Tabela 2 Dados de Falantes de Língua Portuguesa em Moçambique (1980-2017)

Ano de Recenseamento	Falantes do português LM	Sabe falar português
1980	1,2%	24,4%
1997	6%	38,95%
2007	10,7%	50,4%
2017	13,2%	60%

Como se pode observar na tabela 2, o número de falantes de língua portuguesa subiu cerca de 36%, nos últimos 37 anos, assim como subiu 12% o número dos que têm o português como sua LM, o que representa uma evolução muito rápida, em comparação com os cerca de quinhentos anos da presença dos portugueses no território moçambicano. Como referimos anteriormente, este aumento deve-se, principalmente, às políticas educacionais (a escolarização massiva e as campanhas de alfabetização), às calamidades naturais e guerra de desestabilização (movimentos migratórios das populações das zonas rurais para os centros urbanos), às políticas de prestígio no uso da língua portuguesa (mercado de trabalho e melhores oportunidades de vida). Mas os níveis de insucesso escolar no ensino primário continuam a ser uma

¹⁹ Nas zonas rurais, como aquela em que a escola em estudo na presente pesquisa se localiza, a língua portuguesa pode ser considerada em simultâneo como L2 e LE, na medida em que é língua oficial do país do aluno, mas é aprendida apenas em contexto da sala de aula.

grande preocupação do governo moçambicano, na medida em que a maior parte das crianças não está a aprender a ler, a escrever e a fazer o cálculo numérico no fim do 1º ciclo do ensino primário (2ª classe). Os dados do Ministério de Educação indicam que, entre os anos de 1980 e 2003, as taxas médias de repetência e desistências atingiram os 25% no EP1, tendo baixado em 2017 para 8,9% de desistência e 12,5% de repetência (MINEDH, 2020).

Para MINEDH (2020), a reprovação e o abandono são influenciados pelo facto de o ensino primário estar a ser lecionado numa língua não familiar para a maioria das crianças, o que torna o processo de ensino e aprendizagem num sério desafio para professores e alunos.

2. Descrição do programa e materiais de ensino de língua portuguesa, 1º Ciclo do Ensino Básico, em Moçambique

O ensino da língua portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico (1ª e 2ª classe) tem por objetivo dotar os alunos de capacidades e habilidades para se expressarem claramente em português, tanto na oralidade como na escrita, adequando o discurso a diferentes situações básicas de comunicação (INDE/MINEDH, 2020; 2015). Para a sua concretização, o programa de ensino do 1º ciclo do Ensino Básico recomenda o uso, na parte do professor, de metodologias apropriadas para diferentes situações de aprendizagem, «tendo como ponto de partida a realidade mais próxima do aluno (família, escola, comunidade e ambiente)» (INDE/MINEDH, 2015, p.12). Para Vasconcelos e Souza (2017, p.7), os recursos e materiais didáticos constituem ferramentas educativas que auxiliam na transposição de ideias e conteúdos, trazendo-os para a realidade vivenciada pelo aprendiz, desde os mais “simples” materiais, como quadros de giz, por exemplo, até aos mais “sofisticados”, como os computadores e outros equipamentos tecnológicos» e através dos quais «o professor poderá ampliar e enriquecer as suas ações na sala de aula promovendo a melhoria no ensino e da aprendizagem do seu grupo de alunos» (Vasconcelos & Souza, 2017, p.2).

São vários os materiais e recursos didáticos que o professor pode selecionar e utilizar no seu trabalho pedagógico, tais como o cartaz, o desenho,

a mímica, os gestos, canções, histórias, entre outros, embora se considere o livro de aluno como um dos materiais didáticos que tem por finalidade específica ser utilizado para o ensino formal.

De acordo com INDE/MINED (2003), a produção do livro escolar está a cargo do sector empresarial, público e privado, a ser selecionado mediante concurso público, e obedece aos princípios considerados nos diplomas ministeriais nº 20/2002 e nº 19/2002, ambos de 27 de fevereiro, atinentes aos regulamentos para a edição, aprovação, publicação do livro escolar e sua respetiva avaliação. A sua distribuição é gratuita e a venda proibida.

Estão em vigor dois livros de língua portuguesa, elaborados por Susana Sacramento Monteiro, Flávia de Alexandre Martins, Sinfrónia Marcelo Macome, Aniceto Joaquim Muchave e Teresa Smith, que contaram com a participação de oito colaboradores. A sua edição foi da autoria da Porto Editora, S.A., em 2017, sob chancela do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Nas capas dos dois livros aparece a seguinte expressão: “Vamos ler e escrever”, que é o título dos livros.

Os conteúdos estão organizados em unidades temáticas, tais como: família, escola, comunidade, ambiente, corpo humano, saúde e higiene e outras. De acordo com o Programa do 1º Ciclo revisto em 2015, estas unidades temáticas «percorrem todas as classes do Ensino Básico, diferindo apenas na extensão e profundidade do tratamento» (INDE/MINEDH, 2015, p.12), o que permite que uma unidade temática esteja apresentada mais de uma vez no mesmo livro do aluno.

O programa refere que a escolha destas unidades temáticas teve como ponto de partida a realidade mais próxima do aluno e que as estratégias de ensino devem basear-se numa metodologia que torne o processo de ensino-aprendizagem agradável, divertido e útil, dando uma grande relevância à interação professor/aluno, aluno/aluno, aluno/comunidade, proporcionando «aos alunos a possibilidade de ouvir, falar, ler e escrever, tendo em conta que só se aprende a ouvir, ouvindo; a falar, falando; a ler, lendo e a escrever, escrevendo» (INDE/MINEDH, 2015, pp.13-14).

Tabela 3 Distribuição da carga horária por unidade temática

Nº	UNIDADE TEMÁTICA	1ª CLASSE		2ª CLASSE	
		SEMANAS	TEMPO	SEMANAS	TEMPO
I	ESCOLA	7	112	-	-
I	FAMÍLIA	-	-	7	110
II	FAMÍLIA	9	144	-	-
II	ESCOLA	-	-	3	52
III	ESCOLA	5	80	-	-
III	COMUNIDADE	-	-	6	100
IV	COMUNIDADE	6	96	-	-
IV	AMBIENTE	-	-	2	28
V	AMBIENTE	3	48	-	-
V	CORPO HUMANO	-	-	4	60
VI	SAÚDE E HIGIENE	-	-	8	130
Total		30	480	30	480

Fonte: INDE/MINEDH (2015).

Em cada uma das unidades temáticas, são apresentados vários conteúdos que permitam ao aluno desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, em função da carga horária definida. Com vista ao desenvolvimento de cada uma das habilidades, são apresentadas imagens referentes ao conteúdo a abordar e as instruções relativas às atividades a desenvolver. Por fim, apresentam-se atividades de avaliação formativa. As tabelas 4 e 5 apresentam os conteúdos relativos às habilidades de leitura e escrita na 1ª e 2ª classes.

Tabela 4 Apresentação dos conteúdos de leitura e escrita do livro do aluno, 1ª classe

Nº	Unidade Temática	Habilidade de leitura e escrita	Página do livro
1.	Escola	Grafismo livre	6
		Grafismos	45
		Introdução da vogal <i>i</i>	46
		Introdução da vogal <i>u</i>	49

2.	Família	Introdução da vogal <i>o</i>	52
		Introdução da vogal <i>e</i>	55
		Introdução da vogal <i>a</i>	58
		Consolidação das vogais	61
		Ditongos	62
		Leitura e escrita da letra <i>m</i>	70
		Leitura e escrita da letra <i>p</i>	74
		Leitura e escrita da letra <i>t</i>	78
		Leitura e escrita da letra <i>l</i>	82
		Leitura e escrita da letra <i>n</i>	86
3.	Escola	Grafismos	96
		Leitura e escrita da letra <i>c</i>	97
		Leitura e escrita da letra <i>d</i>	100
		Leitura e escrita da letra <i>v</i>	103
		Leitura e escrita da letra <i>b</i>	106
		Leitura e escrita da letra <i>r</i>	109
		Leitura e escrita da letra <i>g</i>	113
4.	Comunidade	Grafismos	127
		Leitura e escrita da letra <i>s</i>	128
		Leitura e escrita da letra <i>j</i>	131
		Leitura e escrita da letra <i>f</i>	134
		Leitura e escrita da letra <i>z</i>	137
		Leitura e escrita da letra <i>h</i>	140
		Leitura e escrita da letra <i>q</i>	143
		Leitura e escrita da letra <i>x</i>	146
5.	Ambiente	Leitura e escrita da letra <i>k</i>	164
		Leitura e escrita da letra <i>w</i>	167
		Leitura e escrita da letra <i>y</i>	170
		Pontuação: ponto final (.); vírgula (,); ponto de interrogação (?)	173
		Acentuação: til (^)	174

Tabela 5 Apresentação dos conteúdos de leitura e escrita do livro do aluno, 2ª classe

Nº	Unidade Temática	Habilidade de leitura e escrita	Página do livro
1.	Família	Leitura e escrita do <i>r</i> intervocálico	29
		Leitura e escrita do duplo <i>r</i> (<i>rr</i>)	31
		Leitura e escrita do <i>s</i> intervocálico	34
2.	Escola	Leitura e escrita do duplo <i>s</i> (<i>ss</i>)	45
		Leitura e escrita de <i>as, es, is, os, us</i>	48
		Leitura e escrita de <i>am, em, im, um, om</i>	52
3.	Comunidade	Leitura e escrita de <i>an, en, in, on, un</i>	62
		Leitura e escrita de <i>al, el, ul, ol, il</i>	66
4.	Ambiente	Leitura e escrita de <i>ch</i>	80
		Leitura e escrita de <i>nh</i>	81
		Leitura e escrita de <i>ar, er, ir, or, ur</i>	83
		Leitura e escrita de <i>lh</i>	86
		Leitura e escrita de <i>ce, ci</i>	91
		Leitura e escrita de <i>ç</i>	92
		Leitura e escrita de <i>az, ez, iz, oz, uz</i>	96
5.	Corpo humano	Leitura e escrita de <i>ge, gi</i>	111
		Leitura e escrita de <i>gue, gui</i>	114
		Leitura e escrita de <i>bra, bre, bri, bro, bru</i>	117
		Leitura e escrita de <i>cr</i>	121
		Leitura e escrita de <i>dr</i>	122
		Leitura e escrita de <i>fr</i>	126
		Leitura e escrita de <i>gr</i>	127
		Leitura e escrita de <i>pr</i>	130
		Leitura e escrita de <i>tr</i>	132
6.	Saúde e higiene	Leitura e escrita de <i>bl</i>	141
		Leitura e escrita de <i>cl, fl, gl</i>	144
		Leitura e escrita de <i>dl, pl</i>	147
		Leitura e escrita de <i>x</i> com valor de <i>ch</i>	162

O programa do 1º ciclo recomenda que o ensino de cada letra se desenrole num período de tempo correspondente a 10 aulas e o professor deverá adequar o tempo disponível ao ritmo da aprendizagem dos alunos (INDE/MINEDH, 2015).

A apresentação da leitura e da escrita das letras no livro do aluno, 1ª classe, é feita em maiúscula, minúscula (imprensa e manuscrita/cursiva) com base no método analítico-sintético (vide, no anexo I, o exemplo da aula de leitura e escrita da letra *m*, p.70, do livro do aluno, 1ª classe), e obedece à sequência seguinte: apresenta-se uma imagem, segue-se a nomeação da mesma, formando posteriormente uma frase com a palavra representada na imagem, passando-se depois para a análise dos elementos que compõem as estruturas linguísticas (palavra, sílaba, letra/fonema), fazendo a associação dos fonemas aos grafemas, e manipulando as unidades de modo a formarem diferentes sílabas e, com essas, novas palavras. Essa sequência é uniforme nos dois livros do aluno em descrição, diferindo apenas no facto de a introdução se fazer através de uma frase na 1ª classe e de um pequeno texto na 2ª classe.

O Programa do 1º ciclo recomenda, no entanto, que este método seja válido somente na 1ª classe, dando ênfase ao ensino do nome da letra (grafema), em vez do som da mesma (fonema). Assim, «deve-se dar um maior enfoque ao percurso da síntese, exercitando a combinação de letras para a formação de novas sílabas e palavras» (INDE/MINEDH, 2015).

Capítulo III: Enquadramento Teórico

1. Aprendizagem da Leitura e da Escrita

A partir do século XIX, sobretudo com o desenvolvimento tecnológico e consequentes mudanças sociais, a aprendizagem da leitura e da escrita tornou-se uma necessidade e preocupação de todos, visto que o homem começou a associá-la com o êxito económico, a ascensão social, o progresso individual e coletivo. Como afirma Faria (2009), o sucesso escolar, profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão dependem, em grande parte, da capacidade de leitura e de escrita, pelo que «aprender a ler é fundamental para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo, tornando-se na sociedade de hoje numa necessidade básica para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza» (Faria, 2009, p.15). A mesma ideia é comungada por Mendes (2015), que afirma que a leitura é vital para a criança, pois será através dela que esta compreende e interpreta o mundo que a cerca, procurando respostas para as suas inúmeras perguntas e dúvidas, de forma a «com o tempo, torna[r]-se um cidadão de pleno direito com capacidade de raciocínio e de autonomia, passando a desempenhar um papel ativo e determinante na sociedade» (Mendes, 2015, p.43).

Para Sales (2015, p.12), «o sucesso do indivíduo na sociedade está intimamente ligado à sua capacidade para aprender e (...) o princípio básico da apropriação dos conhecimentos, da cultura e técnicas da sociedade, realiza-se através do domínio da leitura e da escrita». Assim, o indivíduo que não aprendeu a ler e a escrever, considerado analfabeto, é de certa forma discriminado na sociedade, pois, de acordo com Faria (2009), este nunca chega a alcançar uma completa autonomia pessoal, por depender dos demais para tarefas tão simples como escrever uma carta ou um recado, tratar dos seus documentos. Além disso, saber ler e escrever constitui a chave para o acesso a outras aprendizagens.

No contexto escolar, a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais para o sucesso escolar, visto que são a chave para a aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, e também para a construção pessoal de conhecimento que o aluno irá utilizar em toda a sua vida. Desta forma, cabe à escola o papel de criar espaços para o desenvolvimento da produção escrita e de estratégias de leitura, tendo em conta os seguintes princípios: (i) aprender ao longo da vida e (ii) aprender no decurso do estudo das diferentes matérias.

Para o primeiro princípio, a aprendizagem da leitura e da escrita é considerada «um processo contínuo, que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras» (Sim-Sim, 2001, p.51). Por isso, a escola não pode ignorar os conhecimentos prévios das crianças.

Quanto ao segundo princípio, Colomer (2001), citada por Silva (2013), refere que o ensino da leitura e da escrita passou a estar associado a todas as áreas do conhecimento. Por isso, Rangel e Faria (2012) propõem a implementação, por parte da escola, de um projeto coletivo entre os professores, no qual em todas as disciplinas do currículo escolar o aluno possa viver experiências de leitura e de escrita sistematizadas. Para as autoras «esse projeto coletivo deve ser implementado a partir de atividades interessantes capazes de ultrapassar e vencer os limites dos muros da escola» (Rangel & Faria, 2012, p.3), de modo a incentivar o gosto pela leitura e escrita abrindo caminhos para que os alunos possam descobrir o verdadeiro valor da leitura e da escrita, assim «melhorando não só o rendimento escolar, mas, acima de tudo, adquirindo as possibilidades de se posicionarem criticamente diante dos enfrentamentos do mundo em que vivem e coexistem com tantos outros sujeitos» (Rangel & Machado, 2012, p.3).

Num sistema de escrita alfabético, como o da língua portuguesa, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é complexo, moroso e depende de diversos fatores, tais como: por parte do aluno, a motivação, o esforço, o interesse, a prática e, por parte do professor, o conhecimento da língua de ensino, a capacidade de explicitação sistematizada (Ferreira, 2013; Faria, 2009; Godoy, 2005; Sim-Sim, 2001).

Para Moraes (1997), citado por Ferreira (2013), a compreensão da aprendizagem do sistema alfabético passa por saber exatamente o que é o alfabeto, como é que ele se tornou capaz de representar a linguagem ao nível dos fonemas, quais são as capacidades de que temos necessidade para aprender esta relação, e como é que a representação alfabética pode ser modulada pelas convenções ortográficas. A mesma ideia é comungada por Gonçalves (1996), citado por Barbosa (2010), e por Faria (2009), quando afirmam que, para aprender a ler e a escrever, a criança necessita, antes de mais, de dar sentido à informação que recebe do ambiente, de entender conceitos, expressos por sinais, sons e símbolos, assim como de interagir com os diferentes tipos de conceito - vogais, consoantes, letras, números, sinais de pontuação - que precisa de operacionalizar classificando, relacionando, generalizando, integrando e diferenciando. Portanto, «inserir uma criança na aprendizagem da leitura e da escrita é também fazê-la compreender e utilizar símbolos, linguísticos ou outros» (Barbosa, 2010, p.82).

Para Faria (2009), a relação entre a leitura e a escrita é de interdependência, pois a primeira leva à segunda e vice-versa. Assim, «essa relação é solidária pois existem implicações entre as acções, de ler ou escrever, que tratam de suas significações, ou seja, é uma relação transitiva e reversível. Transitiva porque um conceito leva ao outro e reversível porque os processos de leitura e escrita supõem síntese e análise» (Faria, 2009, p.21).

Portanto, pode-se afirmar que a leitura e a escrita são duas atividades completas por si, mas que se influenciam mutuamente. Não há leitura sem escrita, assim como não há escrita sem leitura.

No entanto, estudos sobre a relação entre aprendizagem da leitura e da escrita indicam que os processos utilizados quando se lê e se escreve não são exatamente os mesmos. De acordo com esses estudos, a relação entre a leitura e a escrita não é uma simples questão de passar de som para a letra na escrita e inverter esse mesmo processo na leitura (Soares, 2009). No processo de leitura, «o indivíduo apropria-se da linguagem, mas ler não é de modo nenhum a transformação de símbolos escritos em sons. Não se pode conceber a leitura como simples meio de receber uma mensagem» (Foss & Hakes, 1978, citados por Silva, 2013, p.14).

Soares (2009) cita estudos desenvolvidos por Bryant e Bradley (1980 e 1983), em que os autores analisaram as diferenças entre leitura e escrita em crianças inglesas e chegaram à conclusão de que «é perfeitamente compreensível que algumas crianças consigam ler as palavras que não conseguem escrever» (Soares, 2009, p.55). Isto pode ocorrer porque, no processo de escrita, as crianças precisam de ter habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras, enquanto no processo de leitura, as crianças podem ler palavras que não fazem parte da memória visual (cf. Batista, 2005).

Whitehurst e Lonigan (1998), citados por Ferreira (2013), consideram existir quatro competências bem definidas, associadas ao sucesso nas tarefas de leitura e escrita, posteriores: (i) a linguagem, (ii) o conhecimento do impresso, (iii) o conhecimento de letras e (iv) a consciência fonológica. Por sua vez, Niklas e Schneider (2013), citados por Ferreira (2013), apontaram precursores comuns: (i) conhecimento de letras, (ii) consciência fonológica, (iii) vocabulário e (iv) capacidade cognitiva. Além disso, destacaram, de forma cumulativa, como úteis determinados fatores: (v) estatuto social familiar, (vi) historial de migração familiar e (vii) hábitos de literacia familiar.

Desta forma, de acordo com Ferreira (2013), subentende-se que a literacia emergente pode ser estimulada e promovida em contextos diversos, mas com mais enfoque nas práticas familiares e no jardim-de-infância. Para o autor, «em ambos os contextos as crianças serão potencialmente capazes de perceber as funções do ato de leitura, analisar os distintos suportes que assumem as formas de escrita, contactar com os formatos gráficos das letras e realizar outras tarefas desta natureza» (Ferreira, 2013, p.44, citando Silva, 2004, p.188).

No contexto moçambicano, a maioria das crianças chega à escola sem ter passado pelo jardim-de-infância, nem ter tido ocasião, junto da família, de contacto com a linguagem escrita. Por isso, cabe exclusivamente à escola promover atividades que motivem e estimulem a leitura e a escrita nas crianças, de modo a minimizar as desigualdades.

1.1. A Leitura

A literatura sobre este tema aborda dois pontos cruciais: descodificação e compreensão. O primeiro acontece na fase inicial da leitura, na qual o indivíduo está dependente de questões perceptivas, dada a necessidade de reconhecer e apreender símbolos, que, por sua vez, têm que ser transferidos e armazenados na sua memória (temporária ou de trabalho) para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores. Para Ferreira (2013), a fase da descodificação está dependente da fixação do olho e do movimento brusco do mesmo, em que são retiradas as informações úteis.

No que concerne à compreensão, vários autores referem que ler não é um mero processo de traduzir, decifrar ou descodificar sinais gráficos em cadeias de sons, mas sim compreender a informação que nos chega em forma de escrita (Bigochinski & Eckstein, 2016; Pereira, 2016; Ferreira, 2013; Sim-Sim, 2002; Bazi, 2000).

Cafiero (2005, p.17), citado por Soares (2009, p.50), afirma que «quando alguém lê um texto, não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas está produzindo sentidos, em contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece». Por isso, Bigochinski e Eckstein (2016, p.51) referem que a leitura «atinge a relação que se estabelece entre a escrita e o sentido, sendo necessário perceber as intenções e possibilidades de um texto, sua relação com outros textos, assegurando-se de que seja interpretado e não apenas pronunciado, traduzido». Sim-Sim (2002), por sua vez, acrescenta que ler é um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo.

Alguns autores, como os referenciados por Pereira (2016), creem e defendem que ler é decifrar, ou seja, verbalizar corretamente as palavras, ainda que não se perceba integralmente o sentido do texto. Mialaret (1966 e 1997), citados por Ferreira (2013), e Maciel (2012) referem que ler é saber transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem definidas.

Mas Braibant (1997), citado por Dias e Bighetti (2009), ressalta a primazia da descodificação sobre a compreensão, sem, no entanto, reduzir a

importância fundamental de ambos no processo de leitura. Segundo o autor, quando a descodificação se torna automática, o indivíduo pode ativar recursos atencionais e mnésicos que, então, atuarão sobre a compreensão do que é lido. Isto é, a descodificação e a compreensão são dois processos distintos e «não se pode exigir que uma criança tenha acesso ao significado do texto enquanto não há domínio das correspondências letra-som, que possibilitam a leitura. Tal equívoco levaria à tentativa de adivinhação do significado, distorcendo a própria concepção do que é ler» (Dias & Bighetti, 2009, pp.142-143).

Bazi (2000, p.27) também distingue a importância da descodificação e da compreensão no processo da leitura, onde afirma que

(...) dentro do sentido amplo da leitura, podem ser distinguidas as operações que implicam o reconhecimento das palavras, que se denomina descodificação (ler depende, consideravelmente, do uso da estrutura fonológica da palavra), e na compreensão do que é reconhecido. Requer processos que operam em diferentes níveis de representação, incluindo as letras, as palavras, sintagmas, orações e unidades mais amplas do texto.

Desta forma, podemos afirmar que leitura é um processo dinâmico e social, resultado da interação entre a informação presente no texto e o conhecimento prévio do leitor, possibilitando a construção de sentido, ou seja, a compreensão textual. Este processo passa por uma etapa de decifração em que é exigido ao leitor que saiba dominar rapidamente as correspondências letra-som, que conheça e reconheça palavras, de forma a poder ter um acesso cada vez mais eficaz à segunda etapa, que é a compreensão. E para que sejam atingidos bons níveis de compreensão, Costa (1992, p.76) considera que «é obrigatório que o indivíduo se aproprie do significado estrito do texto, que este seja bem integrado nos esquemas conceptuais que o sujeito já possui como modo de organização do seu conhecimento geral, da sua experiência filtrada pela linguagem, armazenada na sua memória semântica».

Há muitas e variadas formas de leitura: lemos através de diversos meios (visuais, auditivos, tácteis, etc.), com diferentes finalidades (para fins recreativos ou movidos por necessidade declarada) e com múltiplos sentidos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram (Viana & Teixeira, 2002; Maciel, 2012; Barbosa, 2010). Mas, em qualquer forma de leitura, a

finalidade única é compreender e não descodificar. Como afirma Barbosa (2010), não existe leitura sem compreensão textual.

Para Viana (2002), citado por Maciel (2012, p.14), a centralidade está no leitor e na sua capacidade de decifrar e apreender o significado do que lê. Ou seja, «de um ponto de vista abrangente e integrador, saber ler é compreender, julgar, apreciar, criar». Ainda Viana (2002) afirma que a «leitura fluente resulta da interacção de todas estas operações o que a torna numa actividade particularmente complexa» (Maciel, 2012, p.14), exigindo do leitor trabalho, motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido, porque a aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira.

Além disso, a leitura torna-se numa forma de crescimento e de construção de novos saberes, o que é fundamental para o sucesso e o desenvolvimento pessoal (Sim-Sim 2007; Viana 2002,). Para Pereira (2016), a leitura é uma competência transversal a todas as disciplinas e a sua aprendizagem será indispensável durante toda a vida do ser humano.

Assim, dado este valor da leitura, compete à escola desenvolver estratégias que promovam a leitura e o gosto pela mesma, «para que as crianças não se tornem adversas a essa ação por se sentirem na obrigação de lidarem com a mesma» (Pereira, 2016, p.6).

Na senda do que foi referido anteriormente, que a leitura é um fenómeno complexo, Machado e Teixeira (1996), citados por Barbosa (2010), afirmam que, para ser eficaz, o processo de leitura precisa de obedecer a determinados cuidados especiais, ou seja, requer que o leitor esteja apto para interpretar o material lido, comparando-o e agrupando-o ao seu conhecimento pessoal. Para isso, os autores apontam cinco níveis de leitura que vão sendo alcançados ao longo da vida:

o nível elementar que relaciona com o período de alfabetização; o nível da pré-leitura, onde existe a oportunidade de escolher o material a ler; o nível do conhecimento analítico onde se apela à criação de imagens mentais, conferindo um certo grau de criatividade relativamente ao assunto; o nível de controlo, em que se verifica uma leitura rápida com a qual se acaba com qualquer dúvida ainda existente; o nível de repetição aplicada que consiste na assimilação do conteúdo do texto, mas que se encontra relacionada com a prática de experiência de leitura ao longo da vida (Machado & Teixeira, 1996, citados por Barbosa, 2010, p.80).

Já Faria (2009), citando Rebelo (1993), distingue seis fases de aprendizagem da leitura, de acordo com o modelo de Jeanne Chall: pré-leitura, descodificação, fluência, aprendizagem de algo de novo, assunção de pontos de vista múltiplos, construção e reconstrução. A pré-leitura é considerada a fase zero do processo e compreende o período que vai desde o nascimento até ao momento em que a criança é capaz de ler, dos 0 aos 6 anos de idade. De acordo com o modelo citado, é a fase de desenvolvimento linguístico e perceptivo anterior à aprendizagem formal da leitura, que pode coincidir com a fase de alfabetização emergente. É caracterizada «pelo facto de a criança adquirir um certo número de concepções gerais acerca da leitura (saber distinguir num livro onde está o texto) e de reconhecer algumas palavras no seu meio ambiente (símbolos publicitários – Coca Cola, por exemplo). Nesta fase, a estimulação do meio é fundamental» (Faria, 2009, p.29).

A fase 1 é a da leitura inicial ou descodificação, na qual se desenvolve a decifração, se aprende a correspondência e a junção entre grafemas e fonemas, identificando-os visual e auditivamente. Nesta fase, a criança aprende a utilizar o código alfabético, a recodificar fonologicamente as palavras e vai construindo um vocabulário visual que utiliza na leitura de textos simples.

A fase 2, de consolidação e fluidez da descodificação, ocorre entre os 7 a 8 anos de idade. É caracterizada pela fluidez da descodificação, pelo facto de a criança ter «*já competências de reconhecimento visual imediato sem necessitar de recorrer a processos de soletração de um número relativamente grande de palavras que lê*» (Faria, 2009, p.30). É nesta fase que a criança consegue fazer uma leitura cada vez mais rápida.

A fase 3 ocorre entre os 9 e 13 anos de idade e é conhecida por fase da compreensão. Nesta fase, o leitor tem domínio das técnicas de leitura e adquire estratégias cognitivas e metacognitivas que são características fundamentais para a compreensão leitora. E a fase 4, denominada «*Pontos de vista múltiplos*» desenvolve-se entre os 14 e os 18 anos de idade. É a fase em que a leitura se torna altamente eficaz, com múltiplas possibilidades de interpretação. As duas últimas fases do modelo são consideradas de continuidade e alargamento da fase 4. A primeira envolve a aprendizagem da análise de textos complexos, através da interpretação literal, inferencial e crítica, de forma

a chegar à sua compreensão e ao desenvolvimento de opiniões próprias e formação de juízo crítico acerca deles. A segunda e última é a de construção e reconstrução, em que as competências de leitura previamente adquiridas são aplicadas nas situações do dia-a-dia (Faria, 2009).

Por sua vez, Oliveira (1993), citado por Suehiro (2008), aponta quatro dimensões de leitura eficiente. A primeira envolve as habilidades perceptuais, cognitivas, linguísticas e metacognitivas. A segunda concebe a leitura como um processo interativo que envolve de forma integrada os seus diferentes níveis, do grafémico ao interpretativo. A terceira dimensão assemelha-se ao quarto nível (de controlo) apontado por Machado e Teixeira, e à fase 2 do modelo de Chall (1997), no qual se consideram algumas variáveis como a velocidade do movimento ocular, a extensão da memória e a velocidade da evocação, tendo como base o processamento de informação. A quarta dimensão tem a ver com as estratégias de leitura, tendo em vista os seus objetivos, o tipo de monitorização e a sua orientação.

Considerando as diversas propostas acima apresentadas, consideramos que é possível reduzir sinteticamente o processo a três fases: a fase de pré-leitura, a fase alfabética e a fase de compreensão. A primeira é desenvolvida antes da entrada para a escola, e aí a criança reconhece algumas palavras no seu meio, sabe diferenciar, num livro, o texto de uma imagem, ou seja, é o período em que se desenvolvem habilidades perceptuais, cognitivas e metacognitivas.

A segunda fase, no nosso entender, inicia-se quando a criança entra para a escola, por volta dos 6 anos. Nesta fase, a criança começa a ter os primeiros contactos com palavras escritas, reconhece-as, aprende a juntar letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e estas em frases, sem necessariamente se preocupar com a compreensão. E «à medida que vai processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é uma memória temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores» (Cafiero, 2005, p.31, citado por Soares, 2009, p.51).

Daí passa-se para a terceira fase, onde a criança, após ter aprendido e armazenado as regras da segunda fase, reconhece globalmente a palavra sem

precisar de examinar todos os grafemas que a compõem, já possui um razoável léxico mental e lê fluentemente, e relaciona a palavra escrita diretamente ao seu significado.

Desta forma, quando a criança inicia a aprendizagem da leitura, o professor deve ter em consideração os conhecimentos prévios da criança, visto que, na pré-leitura, a criança lê imagens e símbolos que surgem ao longo da sua infância. Como sustentam Colomer e Camps (2002, p.63), o

professor deve conhecer as ideias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito, visando a favorecer a evolução positiva desses conceitos no desenvolvimento das aprendizagens.

Por isso, Sim-Sim (2010), citando Martins (2000), afirma que a aprendizagem da leitura pressupõe a ativação de capacidades fonológicas já existentes, o que indicia que para aprender a ler as crianças já têm que possuir um conjunto de representações sobre a escrita alfabética.

Isto implica que a criança começa a aprender a ler quando atinge certo grau de maturidade, após a fase de organização oral, expressiva, perceptual e compreensiva. Como afirma Bazi (2000), a leitura é uma nova forma de compreensão verbal, onde o conhecimento das letras está mais próximo da aprendizagem perceptiva de dados novos e abstratos e «o conhecimento das palavras está mais perto do plano das significações linguísticas, mas a leitura de uma frase implica já uma exploração de conjunto, de idas e voltas com uma recomposição dos diferentes fragmentos» (Bazi, 2000, p.26).

Assim, vários autores apresentam mecanismos e modelos para melhor aceder à competência leitora, que passamos a apresentar a seguir.

1.1.1. Mecanismos e Modelos de Leitura

Tomando como ponto de partida os pressupostos de Martins (2000), citado por Sim-Sim (2010) e de Godoy (2005), de que a aprendizagem da leitura requer a ativação de capacidades fonológicas já existentes na criança, visto que a palavra escrita, ou o texto escrito, é uma informação visual que precisa de ser transformada numa informação linguística, vários autores

admitem que, para se chegar à representação fonológica de uma palavra é necessário percorrer duas vias: uma que assenta na conversão das letras em sons – a via fonológica -, e outra que se fundamenta num processo de reconhecimento da palavra como um todo – a via lexical (Ferreira, 2013; Cysne, 2012; Sim-Sim, 2010; Soares, 2009; Dias & Bighetti, 2009; Festas et al, 2007; Godoy, 2005; Sim-Sim, 2002).

Para esses autores, ambas as vias de leitura se iniciam com o sistema de análise visual, denominado logográfico, no qual o leitor trata a palavra como um desenho, procedendo a uma leitura por reconhecimento visual global, identifica as letras do alfabeto, a posição que cada uma ocupa na palavra. A via fonológica consiste na descodificação segmentada das palavras, por meio da conversão grafema-fonema, de forma a que, juntando as partes identificadas, o resultado seja a forma sonora da palavra

A via fonológica é fundamental para o desenvolvimento da leitura, no seu estágio inicial, uma vez que «é através descodificação fonológica que se adquire as representações ortográficas das palavras, competência sem a qual não se terá acesso à leitura pela via lexical (Dias & Bighetti, 2009). Além disso, como afirmam Festas et al (2007), «mesmo o leitor experiente terá (...) necessidade de manter a via fonológica operacional, sob pena de ficar impedido de ler palavras desconhecidas e pseudopalavras que apenas podem ser processadas com recurso a tal via».

A segunda via é a lexical, que funciona através do acesso direto a um dicionário mental ou léxico interno onde estão armazenadas e representadas as palavras já aprendidas e conhecidas. O recurso a esta via, permite o reconhecimento da palavra como um todo, não sendo necessária a conversão das respetivas unidades sublexicais: grafema-fonema (Cysne, 2012; Festas et al, 2007). Além disso, é a via que torna a leitura mais rápida e eficaz, visto que «as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo analisado» (Kato, 1985, citado por Soares, 2009, p.52). Isto significa que a leitura proficiente é realizada por reconhecimento instantâneo e não pelo processamento do maior para o menor ou analítico-sintético (Soares, 2009).

Neste contexto, conclui-se que a via fonológica e a lexical têm um efeito recíproco, visto que o desenvolvimento do processo fonológico incrementa o

processo lexical, ou seja, «à medida que as informações vão sendo decodificadas, são construídas unidades de sentido com o material resultante do processamento, por meio das relações estabelecidas com os conhecimentos que o leitor já possui» (Soares, 2009, pp.53-54). Por outro lado, a via lexical não descarta a via fonológica, necessária para a descodificação de palavras novas ou menos frequentes.

Em suma, podemos considerar que o modelo de dupla-via é de extrema importância para a aprendizagem tanto da leitura como da escrita, porque, enquanto a via fonológica é necessária para ler e escrever palavras novas e pseudopalavras, a via lexical permite a leitura e escrita fluente, rápida e precisa de estímulos já arquivados na memória lexical. Portanto, o professor deve propor atividades desafiadoras de modo a propiciar o contacto do aluno com práticas da leitura e a permitir a superação de dificuldades que se verificam no processo de leitura, tais como falha no reconhecimento e na compreensão do material escrito, ou seja, atividades que permitam desenvolver a automatização do processo de descodificação.

Quanto aos modelos de leitura, as descrições teóricas que explicam como os seres humanos interpretam a realidade, como processam a informação, indicam existir três modelos explicativos do processo de leitura: (i) o modelo ascendente; (ii) o modelo descendente; e (iii) o modelo interativo (Ferreira, 2013, citando Rebelo, 1993 e Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2010; Ruivo, 2009; Faria, 2009; Colomer & Camps, 2002; Costa, 1992).

Os teóricos do **modelo ascendente (bottom-up)** defendem a ideia de que o processo de leitura parte de operações de descodificação da letra, seguindo-se a das sílabas e depois a das palavras para a construção do significado, ou seja, «o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto» (Colomer & Camps, 2002, p.30). Assim, considera-se que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) para processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido) (Martins, 1996, citado por Faria, 2009; Ruivo, 2009).

Este modelo tem sido alvo de críticas, que incidem sobre (i) o facto de não ter em conta as experiências e expectativas do leitor, sendo o significado construído exclusivamente no interior do texto (Gough, 1974); (ii) a ausência de flexibilidade, uma vez que pressupõe uma única estratégia e via de acesso ao significado, que é a correspondência grafema-fonema (Martins e Niza, 1998).

O **modelo descendente (*top-down*)** segue um processo inverso ao modelo ascendente, isto é, parte-se das unidades semanticamente significativas, tais como palavras, frases ou um texto com sentido completo e só depois se passa para o estudo dos seus componentes (sílabas, fonemas e letras correspondentes), ou seja, o processo de leitura é realizado de cima para baixo (Ruivo, 2009; Faria, 2009; Colomer & Camps, 2002).

Os defensores deste modelo partem do princípio de que ler é compreender, por isso, a leitura é realizada por processos psicológicos de níveis superiores, onde o leitor se vai confrontando com palavras e textos, recorrendo às suas experiências e criando expectativas a respeito do texto, como também vai formulando hipóteses acerca das palavras e da mensagem e, por fim, verificar e confirmar previsões com o escrito (Ferreira, 2013; Faria, 2009). Desta forma, afirma-se que, com este modelo, os bons leitores constroem o significado mais em função dos seus conhecimentos prévios do que em função da informação gráfica contida no texto.

De acordo com Colomer e Camps (2002, p.30), o processamento de cima para baixo é um componente necessário da leitura porque «permite ao leitor resolver as ambiguidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto» e ter o conhecimento do contexto do texto escrito que torna possível ao leitor decidir, por exemplo, «se uma frase como “Já nos veremos!” contém uma ameaça ou uma expressão de esperança» (Colomer & Camps, 2002, p.30). Além disso, para estes autores, o conhecimento contextual incide também no tratamento atribuído aos elementos dos níveis inferiores. Como salientam Adam e Starr (1982), citados por Colomer e Camps (2002, p.30), «quando se lê um texto com significado não se lêem as letras, as palavras e as frases que compõem do mesmo modo que se fossem apresentadas isoladamente e, inclusive, a velocidade da leitura de uma frase depende do contexto à sua volta».

Por outro lado, o significado de um texto não reside na soma de significados das palavras que o compõem, mas sim nas relações entre os componentes do texto (frase, parágrafo). Durante a leitura de uma mensagem escrita, o leitor deve «captar uma grande quantidade de significados que não aparecem directamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas (temporais, de causa e efeito, etc.) entre os elementos do texto, etc.» (Colomer & Camps, 2002, p.31).

No entanto, também este modelo é alvo de algumas críticas, nomeadamente às suas fundamentações. Para os críticos, aprender a ler não é necessariamente tão natural como aprender a falar, exige do leitor um ensino formal. Daí que, quando a criança lê, «parte da hipótese de que o texto possui significado e busca-o tanto através da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo» (Colomer & Camps, 2002, p.31).

Martins e Niza (1998), citados por Ruivo (2009), também criticam o modelo descendente referindo que, se a via visual fosse a única via utilizada na leitura ficaria por explicar como é que leitores experientes conseguem ler palavras desconhecidas, que nunca viram. Além disso, o modelo não explica como são feitas e testadas as predições do leitor.

As insuficiências dos anteriores modelos conduziram ao aparecimento de uma posição que engloba aspetos de ambas, conhecida por **modelo interativo**. Os defensores deste modelo referem que, no processo de leitura, todas as fontes de informação atuam simultaneamente, tanto a identificação, o reconhecimento de letras e tradução em sons, como a compreensão, a formulação de hipóteses e conjeturas para a descoberta de significado. Assim, todas as fontes estão intimamente implicadas no processo de leitura, numa relação de interdependência (Ferreira, 2013; Faria, 2009; Colomer & Camps, 2002).

Este modelo de leitura, de acordo com Ruivo (2009), parte da hipótese construtivista de que a perceção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. Assim, é necessário que o leitor, por um lado, tenha conhecimentos sobre o tema que é

tratado no texto que vai ler, e por outro, «que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir» (Ruivo, 2009, p.92). Por isso, neste modelo, «o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo» (Colomer & Camps, 2002, p.31).

Desta forma, Solé (1992), citado por Ruivo (2009), apresenta propostas pedagógicas que indicam, por um lado, a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e os seus elementos e, por outro, que aprendam as estratégias necessárias e diversificadas que permitam a compreensão. Ou seja, a aprendizagem deve ser estabelecida no equilíbrio dos dois modelos (ascendente e descendente). Como afirmam Martins e Niza (1998), citados por Ruivo (2009, p.93), o ato de ler «é produto da utilização de estratégias ascendentes e descendentes, simultâneas e em interação, em função do tipo de texto, de frase ou de palavra com a qual os leitores são confrontados».

A perspetiva interativa parece ser a mais indicada para a interpretação da aprendizagem da leitura, por permitir as operações que combinam os processos de baixo para cima e de cima para baixo, assim como favorecer a interação dialética entre o texto e o leitor.

Em suma, a leitura é um processo que envolve uma série de operações cognitivas para a construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos prévios do leitor. Neste contexto, cabe à escola criar condições que providenciem à criança situações diversificadas de aprendizagem, de modo a desenvolver-lhe as potencialidades e, assim, ajudá-la a descobrir a linguagem escrita (Martins & Niza, 1998, citados por Ruivo, 2009).

1.2. A Escrita

Considera-se escrita, o processo de representação do pensamento através de sinais gráficos convencionais. Escrever é codificar linguagem, através da utilização de sinais gráficos convencionais de que as línguas

dispõem. No entanto, a escrita é mais do que uma simples transposição gráfica da linguagem oral, exibindo um conjunto de regras próprias.

A necessidade de o homem comunicar graficamente ocorre desde o aparecimento do *homo sapiens*, que, através de pinturas nas cavernas, assinalava um acontecimento e regulava, deste modo, a sua relação com o mundo de forma indireta (Colomer & Camps, 2002). A evolução histórica dos sistemas de escrita deixa claro que o homem começou por fazer uma representação direta da realidade e só mais tarde foi convencendo os sinais gráficos para representar arbitrariamente os sons da fala. Por exemplo, os fenícios, sentindo dificuldades em criar e memorizar uma quantidade tão grande de signos para poder representar todas as palavras da língua, idealizaram um sistema alfabético de representação dos signos consonânticos que constitui a base do alfabeto adotado pelos gregos, que, por sua vez, incluíram os símbolos vocálicos, dando origem ao atual sistema gráfico da língua portuguesa (Colomer & Camps, 2002). Existem vários tipos de sistemas de escrita, de salientar os ideográficos ou logográficos e os fonográficos. Os primeiros tipos de escrita baseiam-se no princípio de uma palavra-um símbolo, ou seja, cada símbolo gráfico representa um objeto, uma ideia ou uma palavra (Barroso, 1996; Aguiar et al (2008). No segundo, os símbolos gráficos representam sons ou grupos de sons, fonemas ou sílabas. Se a referência dessa representação for a sílaba, estamos na presença do tipo silábico da escrita e, se a referência for o fonema, temos o tipo alfabético de escrita que muitas das línguas indo-europeias, como o português, usam.

Comparando o sistema de escrita alfabético com o silábico e o ideográfico, Scherer (2008) e Barroso (1996) afirmam que o alfabético é o tipo que possui menor número de caracteres, oscilando entre os 20 e os 50/60, que podem ser combinados de inúmeras formas, o que possibilita a «aprendizagem de um limitado conjunto de símbolos e de regras que os organizam para que o indivíduo aprenda a decifrar o código escrito» (Scherer, 2008, p.47). Por exemplo, no sistema alfabético do português foram convencionadas 23 letras que formam um conjunto denominado alfabeto, das quais 18 consoantes e 5 vogais.

Perceber a evolução dos sistemas de escrita pode ajudar-nos a compreender algumas etapas por que passa a criança na sua aprendizagem, assim como as dificuldades que enfrenta nesse processo. Como afirmam Baptista et al. (2011), muitas crianças, durante o período de aprendizagem, desenham a letra com orientações diversas das convencionadas, frequentemente em espelho, e de forma muito semelhante à de algumas fases da evolução da escrita. Acrescentam ainda que «conhecer as etapas do desenvolvimento filogenético da escrita permite entender essas produções desviantes como etapas de um processo» (Baptista et al., 2011:25).

Assim, várias são as propostas sobre as fases do processo de aprendizagem na criança. Ferreiro e Teberosky (1985 e 1986), citados por Silva (2013); Cysne (2012); Paulino (2009); Suehiro (2008), entre outros, defendem que, na construção da escrita, a criança passa gradativamente por quatro etapas: pré-silábica; silábica; silábico-alfabética e alfabética.

Na etapa pré-silábica, a criança ainda não compreendeu a natureza do sistema alfabético, no qual a grafia representa sons. Assim, a escrita da criança é caracterizada por desenhos e rabiscos que não apresentam qualquer correspondência sonora e que, «muitas vezes, se resumem a amontoados de linhas e traços sem qualquer orientação convencional e controlo de quantidade» (Paulino, 2009, p.7).

A segunda etapa (silábica) caracteriza-se pela correspondência entre a sílaba e o seu sinal gráfico. É a fase em que se inicia o princípio alfabético e em que a criança começa a procurar algumas relações entre o que escreve e os aspetos sonoros da palavra. Assim, cada letra tem o valor de uma sílaba e em frases pode escrever uma letra para representar cada palavra, da mesma forma que a leitura das palavras passa a ser silabada (Cysne, 2012; Paulino, 2009; Suehiro, 2008).

Na terceira etapa (silábico-alfabética), a criança apresenta uma escrita algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas. É considerada a fase de transição entre a silábica e a alfabética, na qual se verifica, aquando da escrita da criança, a recorrência tanto das letras com valores sonoros silábicos, como, concomitantemente o estabelecimento da relação alfabética entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Na última etapa (alfabética), a criança já respeita as regras básicas do sistema de escrita alfabética, visto que ela já «compreende que a cada um dos caracteres da escrita correspondem valores menores que a sílaba e procede a uma análise sonora sistemática das palavras que vai representar graficamente» (Paulino, 2009, p.8). Nesta fase, a cada som corresponde uma letra e estas combinam-se entre si para formarem palavras. A criança confrontar-se-á apenas com os problemas decorrentes do código ortográfico e das suas particularidades (Silva, 2013; Paulino, 2009).

A proposta de faseamento da escrita apresentada foi alvo de críticas por estudos subsequentes, que foram mostrando as suas limitações. Cardoso-Martins e Batista (2005) consideram que a teoria subestima a importância do conhecimento do nome das letras no início do processo de aprendizagem da escrita. Para estes autores há uma forte possibilidade de as crianças utilizarem o nome das letras para fazerem a mediação entre a escrita e a fala. Desta forma, diante destas limitações, Cardoso-Martins e Batista (2005), citados por Paulino (2009, p.34), concluem que,

(...) na capacidade de processamento de informação da criança pequena, é possível que a primeira manifestação de fonetização da escrita não corresponda à escrita silábica, mas represente um ou no máximo dois sons na pronúncia das palavras. Considerando a proeminente relação entre a letra e seu som no início da palavra, possivelmente a criança começa sua aventura na escrita representando o som que ela é capaz de identificar no início das palavras, especialmente se esse som corresponder a um nome de letra que lhe é familiar.

Além disso, diversos estudos, utilizando uma metodologia semelhante à de Ferreira e Teberosky, obtiveram resultados que induziram a concluir que existe mais uma fase, que é o nível pós-alfabético. Para os defensores desta teoria, o estágio alfabético não pode ser considerado como ponto final da aprendizagem da escrita (Nunes, 1990 e 1992, citados por Paulino, 2009; Carraher, 1985; Cagliari, 1997; Faraco, 1997 e Zorzi, 1998, citados por Suehiro, 2008).

Para Nunes (1990 e 1992), citado por Paulino (2009, pp.10-11), o nível pós-alfabético resulta da «necessidade de as crianças precisarem de compreender tudo o que não pode ser considerado alfabético na representação alfabética da linguagem, como por exemplo, o espaçamento entre palavras, os sinais de pontuação, a distribuição de maiúsculas e minúsculas, etc.».

De um modo geral, independentemente de muitas semelhanças que podemos encontrar nas várias propostas, os autores são de opinião de que existe um primeiro momento caracterizado pela ausência de critérios linguísticos. Assim, a criança vai passando por uma fase de evolução e de progressão, «apercebendo-se da natureza segmental da linguagem e tornando-se cada vez mais consciente das suas unidades globais (palavras e sílabas) até aos seus constituintes mais pequenos (fonemas)» (Paulino, 2009, p.10). É neste contexto que se acredita que «ter consciência dos sons que compõem a fala seja fundamental para melhor lidar com a escrita e a leitura» (Scherer, 2008, p.59).

Na aprendizagem da escrita, é necessário que a criança passe por mecanismos de aprendizagem semelhantes aos da leitura referidos anteriormente, consistindo a diferença na inversão do processo. Na leitura, o processo é realizado através da descodificação fonológica ou através do acesso direto à representação ortográfica presente no léxico mental; na escrita, o processo consiste em transformar uma representação fonológica numa representação gráfica, sendo isso possível também através da utilização de duas vias: fonológica e lexical.

A via fonológica recorre ao mecanismo de conversão, ou seja, aplicação de regras de correspondência fonema-grafema de forma correta. Isto implica a «habilidade para analisar as palavras orais nas unidades que as compõem, ou seja, a capacidade para segmentar as palavras nos seus fonemas e para estabelecer a conexão com os grafemas correspondentes» (Cruz, 1999, citado por Faria, 2009, p.20).

Esta via é, contudo, insuficiente para garantir uma correta representação de algumas palavras, tais como as irregulares, as homófonas e as poligráficas. Daí a necessidade de haver uma segunda via – a lexical. Nesta via, para se escrever uma palavra recorre-se a um armazém mental, o léxico mental, onde estão representadas ortograficamente as palavras que já foram utilizadas anteriormente (Baptista et al., 2011; Bautista, 1993 e Cruz, 1999, citados por Faria, 2009). Baptista et al. (2011, p.54) exemplificam: para escrever a palavra *casa*, o indivíduo deverá ter fixado que se escreve com –s- e não com –z-; para *paço* e *passo*, palavras homófonas, será necessário memorizar a ortografia de

cada uma, ligando a forma ortográfica aos respectivos significados, e guardá-los na sua memória ou léxico mental.

As duas vias (fonológica e lexical) complementam-se para se atingir a competência ortográfica.

1.3. A Escrita e a Oralidade

A escrita e a oralidade são dois sistemas distintos de comunicação linguística, mas «reconhecíveis e reconhecidos como a “mesma língua”» (Robins, 1981, citado por Santos & Pacheco, 2012, p.41). Porém, enquanto a oralidade é a forma de transmitir o pensamento através da fala, a escrita é uma codificação sistemática através da transposição gráfica da linguagem oral, composta por regras, com as suas especificidades e arbitrariedades.

Há autores que defendem que não há uma relação transparente entre escrita e oralidade, visto que uma única letra pode representar vários fonemas, ou várias letras podem representar um único fonema (Santos & Pacheco, 2012, Maciel, 2012). Para Veloso (2005), embora haja alguns desses aspetos mais típicos das ortografias fonemicamente opacas na ortografia do português, esta aproxima-se mais das línguas com uma escrita fonemicamente transparente do que das línguas com escrita fonemicamente opaca.

De acordo com Veloso (2005, p.55), «a aprendizagem da leitura e da escrita nas línguas com sistema de escrita fonemicamente transparentes se processa de modo mais rápido e mais fácil do que nas línguas dotadas de sistemas de escrita fonemicamente opacas». Embora se afirme que este sistema alfabético de escrita é o mais fácil de aprender e de usar, observa-se nele alguns aspetos de opacidade que decorrem de regras muito complexas, tanto na codificação como na descodificação. Por exemplo, as regras ortográficas da língua portuguesa, certas vezes, propõem que determinados sons sejam representados por determinados grafemas dependendo do contexto em que estiverem, como nas palavras “casa”, “caso”, “casaco”, em que o <s> representa o som [z] por se encontrar entre as vogais; nas palavras “chave”, “chuva” e “machamba”, o <ch> representa o som que também é representado por <x>; nas palavras “exame”, “exoneração” e “exagero”, o <x>

representa o som [z]; entre outras regras²⁰. Estes são alguns dos exemplos que mostram claramente alguma inconsistência da representação gráfica do português, na correspondência entre os segmentos fonémicos e os símbolos gráficos que os representam, o que talvez constitua uma dificuldade para as crianças das classes iniciais moçambicanas que têm o português como língua não materna, na aprendizagem da leitura e da escrita em português. Como referem Bortoluzzi e Cristofolini (2013, p.109), «para as crianças, a aquisição da linguagem escrita seria facilitada se cada letra representasse um som, e cada som, uma letra».

Neste contexto, em que o português apresenta algumas relações grafema-fonema opacas, é recomendável que essas regras sejam ensinadas de forma adequada ao aprendiz da língua escrita, desde uma idade precoce. Para que se tenha um conhecimento ortográfico com sucesso, torna-se importante, segundo Veloso (2003) e Barbeiro (2007), que o aluno tenha os seguintes domínios: a decifração (discriminação dos sons que integram as palavras); a identificação de rimas, a discriminação categorial de sons, a divisão silábica de palavras e a transcrição fonética de certas distinções sonoras.

2. Consciência Fonológica

Apesar de surgirem, na literatura, variadas conceptualizações de consciência fonológica, podemos defini-la como a capacidade para identificar e segmentar as unidades fonológicas da fala, e de as manipular de maneira consciente e intencional (Cary, 1990, citado por Ferreira, 2013; Viana, 2002; Cysne, 2012; Sim-Sim, 2010; Suehiro, 2008).

Esta capacidade é fundamental na alfabetização, visto que facilita a progressão da compreensão do princípio alfabético, conduzindo a uma aprendizagem da leitura e da escrita (c.f. 3.2).

Há autores que referem que esta capacidade compreende dois níveis: (i) a consciência de que a cadeia fónica pode ser segmentada em palavras; as

²⁰ Scliar-Cabral (2003) apresenta de forma detalhada os aspetos mais típicos das ortografias foneticamente opacas representados pela ortografia do português. Também organiza os princípios do sistema alfabético em duas partes: os aplicados durante a leitura, as regras de descodificação e os princípios aplicados à escrita, as regras de codificação.

palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; (ii) a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas (Guimarães, 2003, citado por Moreira, 2013; Matias, 2013; Faria, 2009; Suehiro, 2008). Cysne (2012), por seu lado, distingue quatro níveis: (i) a consciência da palavra, que é a capacidade de compreensão de uma palavra como um elemento constitutivo do discurso e que inclui a capacidade de segmentar frases em palavras; (ii) a consciência da sílaba, que diz respeito à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra; (iii) a consciência intrassilábica, que se refere aos segmentos constitutivos da estrutura de uma sílaba; (iv) a consciência fonémica, que é a capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas que as constituem.

Outros autores, como Freitas, Alves e Costa (2007) e os citados por Sim-Sim (2010) referem que a consciência fonológica se subdivide em apenas três níveis: consciência silábica, intrassilábica e a fonémica, sem, no entanto, incluir a consciência da palavra.

Para o presente trabalho iremos considerar quatro níveis da consciência fonológica, incluindo a consciência da palavra, uma vez que a palavra é uma unidade central no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste contexto, considera-se **consciência da palavra** a capacidade de compreensão de uma palavra como um elemento constitutivo do discurso, o que inclui a capacidade de segmentar frases em palavras (Cardoso, 2011, citado por Cysne, 2012).

Um estudo realizado por Cardoso (2011), citado por Cysne (2012), que tinha por objetivo verificar, em crianças falantes do português europeu em idade pré-escolar e escolar, como segmentam frases em palavras funcionais e lexicais, os resultados revelaram que as crianças de idade pré-escolar apresentaram maiores dificuldades em segmentar corretamente frases que continham artigos definidos e pronomes clíticos, quando comparadas com o grupo de idade escolar, que demonstrou melhor desempenho, tendo concluído que a escolaridade influencia o desempenho das crianças na segmentação das palavras e que o estatuto prosódico influencia o nível da consciência da palavra.

Por isso, reconhecendo que esta consciência pode não estar estabilizada à entrada na escola e ainda não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, Freitas, Alves e Costa (2007) são de opinião de que o trabalho sobre a identificação da unidade *palavra* em contexto letivo deve ser priorizado, e este deve integrar programas de intervenção ao nível da consciência fonológica.

O segundo nível é a **consciência silábica**, que consiste na capacidade de identificar e segmentar as palavras em sílabas. O desenvolvimento desta habilidade precede o da consciência das outras unidades fonológicas inferiores e a sua importância revela-se no momento em que a criança entende que as palavras são construídas a partir da junção alinhada de unidades menores, facilitando, deste modo, a aprendizagem da escrita e da leitura (Freitas, Alves e Costa 2007, p.57).

Além disso, Zorzi (2003), citado por Faria (2009), na sua análise da psicogénese da escrita, ao relacionar com o desenvolvimento da consciência fonológica, afirma que a criança só avança para a fase silábica de escrita quando se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente quando chega ao nível do conhecimento da sílaba. Atividades como contar o número de sílabas; identificar a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra; remover ou acrescentar uma sílaba das palavras, formar novos vocábulos promovem esta capacidade (Maciel, 2012; Faria, 2009).

Alguns estudos citados por Paulino (2009) e Freitas, Alves e Costa, (2007) revelam que a criança consegue fazer a divisão silábica das palavras antes do seu ensino formal e «as primeiras tentativas de escrita silábica que as crianças manifestam remetem para a natureza intuitiva da unidade silábica» (Freitas, Alves e Costa, 2007, p.10).

O terceiro nível de consciência fonológica é a **consciência intrassilábica**, que consiste na capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba, envolvendo os seus constituintes estruturais. Exemplo dado por Freitas, Alves e Costa (2007, p.11) refere que «se a criança substituir o grupo consonântico [pr] por *p*, na sílaba *pra* da palavra *prato*, para criar uma nova palavra (*pato*), está a treinar a sua consciência intrassilábica». As unidades intrassilábicas são unidades maiores do que o fonema, mas menores

do que uma sílaba (Matias, 2013; Cysne, 2012), de que constituem a estrutura interna, e dividem-se em ataque e rima, que, por sua vez, se subdivide em núcleo e coda.

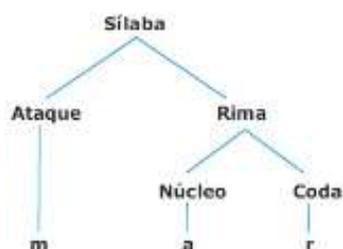
O ataque corresponde ao início da sílaba e, em português, é preenchido apenas por uma ou duas consoantes. Desta forma, podemos ter um ataque ramificado ou não ramificado. O ataque ramificado é aquele que é composto por sequência de consoantes (ex.: **pr**ato) e o não ramificado pode ser simples (ex.: **pá**) ou vazio (_á).

A rima corresponde à parte final da sílaba e é constituída por núcleo e coda e «a sua existência justifica-se pelo facto de haver, nas várias línguas do mundo, uma relação fonológica mais forte entre os elementos da Coda e os do Núcleo do que entre os do Ataque e os do Núcleo» (Freitas, Alves e Costa, 2007, p.16). Assim como o ataque, as rimas podem ser ramificadas (quando são preenchidas por núcleo e coda, por ex.: **mal**) e não ramificadas (quando preenchidas apenas pelo núcleo, por ex.: **má**).

O núcleo é o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba e pode ser ramificado (ex.: **pau**) e não ramificado (ex.: **pá**). A coda é o constituinte silábico que contém as consoantes à direita da vogal, como se pode ver na primeira sílaba da palavra “pasta”. Para Freitas, Alves e Costa (2007, p.15) «a Coda pode ser ramificada ou não ramificada em várias línguas do mundo, embora o Português só apresente Codas não ramificadas».

A estrutura interna da sílaba pode ser representada por um esquema em árvore (Freitas, Alves e Costa, 2007, p.14):

Figura 1: Constituintes Silábicos



A consciência intrassilábica é de desenvolvimento mais tardio do que a consciência silábica e situa-se num nível intermédio do desenvolvimento da consciência fonológica, entre a consciência silábica e a consciência fonémica.

Considera-se **consciência fonémica** a capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra, o que implica o reconhecimento de que uma palavra é, na verdade, uma sequência de unidades fónicas.

Tal como a consciência intrassilábica, a consciência fonémica desenvolve-se de forma mais lenta e mais tardiamente do que a silábica (Silva, 2003, citado por Paulino, 2009; Freitas, Alves e Costa, 2007) A criança começa por manifestar sucesso em tarefas de consciência fonémica apenas em idade escolar. Assim, Freitas, Alves e Costa (2007) admitem que a consciência fonémica e a aprendizagem da leitura e da escrita são aspetos entendidos como mutuamente dependentes.

O professor deve, assim, desenvolver atividades que estimulem esta capacidade, tais como dizer quais ou quantas unidades fónicas formam uma palavra, descobrir a palavra dita por outra pessoa unindo os sons por ela emitidos (soletrando), formar um vocábulo subtraindo o segmento inicial de uma palavra, entre outras (Faria, 2009). São várias as atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, de modo a estimular a consciência fonémica assim como, de forma geral, a consciência fonológica.

2.1. Desenvolvimento da Consciência Fonológica

O desenvolvimento da consciência fonológica pela criança inicia-se muito cedo e ocorre de forma gradual. É gradual, porque se inicia com a discriminação de sílabas e palavras dentro de unidades mais amplas da cadeia de fala, progredindo para a consciência dos constituintes silábicos e fonemas como unidades menores e independentes (Bigochinski & Eckstein, 2016; Cysne, 2012).

Freitas, Alves e Costa (2007) afirmam que algumas das manifestações de consciência fonológica ocorrem espontaneamente, enquanto outras não, o que requer uma estimulação durante o processo de iniciação da criança ao uso do código alfabético. As autoras classificam a manifestação da consciência fonológica em implícita e explícita. A primeira forma consiste na capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a sensibilidade para o sistema de sons da língua, e a segunda forma manifesta-se através da análise

consciente desses sons e das estruturas que eles integram. Como exemplifica Freitas (2004, p.18), a identificação de rimas por crianças pequenas não alfabetizadas pode indicar a existência de uma consciência implícita, ou seja, de uma sensibilidade às similaridades fonológicas, «por outro lado, julgamentos mais refinados, como o isolamento de fonemas de uma palavra, exigem que a criança apresente um nível explícito de consciência fonológica, manipulando conscientemente a estrutura sonora». A autora destaca também que não se pode pensar em consciência fonológica como algo que as crianças têm ou não têm, mas como habilidades manifestadas em maior ou menor grau, que elas vão desenvolvendo ao longo da infância.

Sim-Sim (2010) refere estudos que mostram a complexidade sequencial do desenvolvimento da consciência fonológica, em que, no nível inferior, estão as competências que envolvem poucas capacidades analíticas, tais como a detecção e a produção de rimas, e num nível superior são mobilizadas capacidades de análise e manipulação de unidades mais pequenas, como é o caso de fonemas. Por outro lado, a posição das unidades na palavra é também um fator a ter em conta na sequência de desenvolvimento da consciência fonológica: se «se atender à posição das unidades fonológicas na palavra, é mais fácil identificar e manipular unidades iniciais de palavras do que as mesmas unidades em posição interior da palavra» (Sim-Sim, 2010, p.68). A sequência de desenvolvimento, no entanto, não é a mesma para todos os indivíduos (Capovilla (2000) e Ferreiro (2003), citados por Cysne (2012)).

Num dos estudos de Liberman (1973), citado por Sim-Sim (2010), que procurava saber a partir de que idade as crianças pequenas se tornam conscientes dos sons da sua língua, conclui-se que os falantes começam a ter consciência da estrutura fonológica das palavras antes do início da instrução formal da leitura e que esse conhecimento se processa gradualmente. O estudo verificou que nenhuma criança com quatro anos de idade foi capaz de identificar fonemas nas palavras ouvidas; aos cinco anos, 17% dos sujeitos obtiveram sucesso e, aos seis anos de idade, a percentagem subiu para os 70%.

Em suma, a consciência fonológica desenvolve-se de forma gradual e algumas habilidades, como a segmentação de sílabas, vão sendo adquiridas

espontaneamente, enquanto o desenvolvimento da consciência fonêmica requer alguma forma de estímulo. Além disso, o desempenho em tarefas de consciência fonológica está associado aos fatores idade, nível de escolaridade e capacidade metacognitiva. Daí a escola ter um papel de relevo e uma responsabilidade neste domínio, cabendo-lhe proporcionar oportunidades de desenvolvimento pleno destas competências, com vista ao sucesso na leitura e na escrita, base do sucesso noutros domínios do currículo escolar.

2.2. Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Vários estudos têm apontado a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Estes assumem que o desempenho das crianças na fase pré-escolar em determinadas tarefas de consciência fonológica é preditivo do seu sucesso ou fracasso na aprendizagem e desenvolvimento de competências da leitura e da escrita. As crianças com dificuldades ao nível da consciência fonológica geralmente manifestam também dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, e a estimulação da consciência fonológica pode ajudá-las a superar essas dificuldades (Brandão, 2017; Gaiolas & Martins, 2017; Capovilla & Capovilla, 2000, citados por Moreira, 2013; Matias, 2013; Ferreira, 2013; Maciel, 2012; Barreira, 2012; Paulino, 2009; Freitas, 2004).

Para avaliar a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita na pré-escolar, Bryant e Bradley (1983), citados por Silva (1997), realizaram um estudo longitudinal com 400 crianças de 4 e 5 anos. Estas foram sujeitas a provas de rima e aliteração, em que os experimentadores lhes liam quatro palavras, entre as quais tinham que identificar as que rimavam e as que não começavam pelo mesmo fonema que as outras. Três anos depois, as crianças foram submetidas a testes de leitura, ortografia e aritmética. Os resultados obtidos permitiram verificar a existência de uma significativa correlação entre a sensibilidade inicial das crianças às rimas e aliterações e o seu sucesso na leitura e escrita, mas o mesmo não ocorreu com o seu nível na prova de aritmética.

A partir destes e de vários outros estudos, como os de Maluf e Barrera (1997), e Bryant et al. (1990), pode-se afirmar que variações na consciência fonológica da criança em idade pré-escolar correlacionam-se positivamente com variações na aprendizagem da leitura e da escrita e a sua estimulação poderá ser benéfica nas posteriores aprendizagens. Como afirma Silva (2003), citada por Paulino (2009, p.27), a intervenção ao nível da promoção de competências fonológicas em crianças de idade pré-escolar fomenta o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, da aprendizagem da leitura e da escrita, porque, de acordo com a autora, há uma continuidade entre as habilidades fonológicas que as crianças aprendem durante a fase pré-escolar e o seu desempenho na leitura, ou seja, a consciência fonológica que é adquirida pelas crianças antes da aprendizagem da leitura influencia fortemente o seu eventual sucesso na sua posterior aprendizagem. Além disso, a mesma autora acrescenta que medidas referentes a capacidades fonológicas infantis, adotadas antes do início da escolarização, têm um valor preditivo no âmbito da aquisição da literacia e, inclusivamente, permitem a deteção de crianças em risco.

Maciel (2012), na sequência da construção de um projeto de intervenção direcionado a crianças em idade pré-escolar, desenvolveu tarefas específicas na área da consciência fonológica que visavam o desenvolvimento de diferentes competências linguísticas, particularmente, o acesso mais facilitado à aprendizagem da leitura e escrita. Ao longo do projeto, foram implementadas e exploradas diferentes estratégias com as crianças intervenientes, de maneira a favorecer o seu desenvolvimento de um modo mais ativo. Para avaliar as competências das crianças, foi aplicada a bateria de provas fonológicas antes e na fase posterior à intervenção. Os resultados apontaram para a existência de mudanças nas realizações das crianças, confirmando ser importante privilegiar, muito especialmente em jardim-de-infância, a consciência fonológica e o seu papel em todo o processo da emergência da leitura.

Além disso, Barreira (2012) vê a pertinência de prover a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica, proporcionando mais competências linguísticas potenciadoras de uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita, visto que, dos 2 aos 5 e 6 anos é, de

acordo com Moreira (2013, p.56), a fase em que se inicia o estudo das letras, o que permite à criança ligar sons a palavras escritas. É nesta fase que se verifica a evolução no desempenho em tarefas de consciência fonológica, porque a criança apresenta maior capacidade de discriminação e de atenção e aprende a escrever o seu nome e algumas palavras básicas.

Para além de haver pertinência de articulação entre o ensino pré-escolar e o 1º ciclo, a aprendizagem da leitura e da escrita no ensino escolar é também influenciada pelo conhecimento fonológico da criança. Por exemplo, Paulino (2009) procurou verificar a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, se o conhecimento fonológico das crianças no início do 1º ano de escolaridade pode prever o seu sucesso/insucesso na aprendizagem da leitura, no final desse ano letivo. Para isso, usou dois instrumentos de avaliação para as duas variáveis: Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2002), constituída por seis subprovas, para avaliar a variável consciência fonológica e Prova de Leitura utilizada no estudo de Martins (1996), para avaliar a variável aprendizagem da leitura. O estudo envolveu 100 crianças com idades de 6 anos, distribuídas por seis turmas de escolas públicas do centro e periferia de Coimbra (Portugal) e que frequentavam pela primeira vez o 1º ano de escolaridade. Quanto aos principais resultados encontrados, concluiu que o desenvolvimento da consciência fonológica é preditor do êxito/fracasso na aprendizagem da leitura.

Os resultados de estudos sobre programas de intervenção ou treinamento em consciência fonológica, principalmente na correspondência grafema-fonema, indicam que a intervenção nesta consciência exerce um efeito positivo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita (Cardoso-Martins, 1991). Dias e Bighetti (2009), por exemplo, investigaram a eficácia de um procedimento de intervenção sobre habilidades metafonológicas²¹ no desenvolvimento das habilidades de leitura em crianças da 2ª classe, implementado pela professora do 1º ciclo de uma escola pública do interior de São Paulo. Participaram, para além da professora, 59 crianças, que foram divididas em dois grupos

²¹ «As habilidades metafonológicas dizem respeito à identificação e produção de rima e aliteração, segmentação de frases em palavras (segmentação lexical), segmentação de palavras em sílabas e de palavras em fonemas (segmentação fonémica)» (Santos & Maluf, 2010, p.57).

(experimental e de controlo). Ao longo do estudo, foram utilizados procedimentos para desenvolver consciência fonológica e ensinar correspondências grafema-fonema e, para avaliação pós-intervenção, foi utilizado o «Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)». Os resultados mostraram diferenças significativas entre os grupos, tendo o grupo experimental tido melhor desempenho do que o grupo de controlo no TCLPP em todos os subtestes, evidenciando eficácia da intervenção ao nível da consciência fonológica no desenvolvimento da habilidade de leitura das crianças.

Cysne (2012) aplicou dois programas de intervenção com o intuito de verificar a sua influência em 6 crianças do 1º ciclo com dificuldades de leitura e de escrita. O programa foi direcionado para os aspetos formais e estruturais da linguagem, em particular para a consciência fonológica. Foram aplicados pré e pós-testes de consciência fonológica e de avaliação de diversas competências de leitura e escrita. Nos resultados obtidos, todas as crianças demonstraram melhorias, confirmando que uma intervenção em que a consciência fonológica seja estimulada melhora o desempenho da própria consciência fonológica, assim como das competências de leitura e escrita (cf. Mendes 2015).

Estes e vários outros estudos sobre a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita evidenciam que o processamento fonológico e a consciência fonológica são importantes para a alfabetização e, se não forem desenvolvidos de forma adequada, são fatores determinantes de dificuldades com a leitura e a escrita. Dockrell e Messer (1999, p.134) afirmam que o pressuposto básico é que, quando uma criança recebe uma intervenção, a sua linguagem melhorará mais rapidamente do que se não recebesse nenhuma intervenção.

A eficácia da intervenção sobre a consciência fonológica é também comprovada por estudos que incidem sobre crianças com dificuldades especiais. Dias e Bighetti (2009) citam um estudo realizado por Temple et al. (2003) com 32 crianças dos 8 aos 12 anos de idade, das quais 20 disléxicas, que constituíram o grupo experimental, e 12 crianças leitoras normais do grupo de controlo. O estudo obedeceu a três fases: o pré-teste, a intervenção e o pós-teste. Todas as crianças foram submetidas ao teste de Ressonância

Magnética Funcional, antes e após a intervenção. Ambos os grupos realizaram tarefas idênticas, que consistiram no julgamento de rimas, combinação de letras e julgamento de linhas. Os resultados do pós-teste revelaram que as crianças com dislexia tiveram ganhos significativos em habilidades de leitura, decodificação de pseudopalavras e compreensão da leitura. Além disso, tiveram também ganhos em habilidades de linguagem oral e de nomeação rápida. Observou-se ainda o aumento de atividade em várias regiões cerebrais. Assim, os procedimentos interventivos revelam ser positivos não só na melhoria do desempenho em leitura e outras habilidades verbais, como também na promoção de alterações neurofuncionais que não são adequadamente ativadas em crianças disléxicas.

As recomendações para a superação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita que decorrem das conclusões dos vários estudos anteriormente descritos, tais como: tarefas da consciência fonológica, programas de intervenção antes do início da aprendizagem da leitura e da escrita, articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo ao nível de atividades de desenvolvimento da consciência fonológica, entre outras, não são adequadas ao contexto moçambicano porque, (i) em Moçambique, a língua portuguesa coexiste com outras línguas de origem bantu e asiática, e não é dominada pela maioria da população; além disso, é falada, fundamentalmente, nas zonas urbanas, onde se aprende como língua segunda, sobretudo através da escola, sendo usada em várias situações de interação quotidiana; (ii) de acordo com Francisco (2015), a oferta da educação pré-escolar em Moçambique é bastante crítica, na medida em que esta é insignificante, quase inexistente, e cobre apenas perto de 5% das crianças, significando que o país está longe de garantir o direito à educação na primeira infância (0 aos 5 anos) e o pré-escolar em particular, para todas as crianças moçambicanas.

De acordo com os estudos apresentados acima, é no ensino pré-escolar que a criança deverá realizar atividades que lhe facilitem o desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita, antes da entrada no 1º ano de escolaridade do Ensino Básico. Mas, no contexto da educação em Moçambique, as atividades de preparação e a própria aprendizagem da leitura e da escrita têm início após a entrada do aluno no 1º

ano de escolaridade, o que tem influenciado nos baixos níveis de leitura e escrita em português e conseqüente fracasso escolar.

Vicente (2018, 2019) realizou estudos com crianças moçambicanas do Ensino Básico (1^a, 2^a, 3^a e 5^a classes) que tinham o português como L2 e cuja língua materna era o Changana²², em que procurava verificar em que medida o desempenho de tarefas de avaliação do desenvolvimento fonológico e do conhecimento ortográfico é afetado pela complexidade da estrutura silábica. Os resultados obtidos em todos os níveis de escolaridade apontaram que nem todas as crianças tinham aprendido o princípio alfabético, sendo que, na 2^a classe, apenas 18,7% delas o tinha aprendido.

Num outro estudo, onde procurava analisar o desempenho de crianças moçambicanas do Ensino Básico em provas de segmentação silábica e de deteção do segmento intruso em posição inicial em séries de três palavras, Vicente (2009) trabalhou com 100 crianças que tinham o português como língua não materna, frequentando as 1^a, 2^a, 3^a e 5^a classes. Na prova de segmentação silábica foram avaliadas: a complexidade silábica, a extensão de palavra e o acento da palavra. No que se refere à primeira variável – complexidade silábica -, os resultados apontaram para «a imaturidade fonológica em L2» dos alunos (Vicente, 2009, p.108). Na segunda variável, o sucesso foi significativamente superior nos dissílabos relativamente aos trissílabos. Em relação ao acento da palavra, o sucesso foi significativamente superior nos paroxítonos relativamente aos proparoxítonos. E, para a deteção do segmento intruso nas palavras, «esperavam-se sucessos significativamente superiores nas palavras do que nas pseudo-palavras, mas na maioria dos casos considerados, tal não aconteceu» (Vicente, 2009, p.9).

É por esta razão que assumimos, nesta pesquisa, a tarefa de apresentar algumas propostas de estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas classes iniciais adequadas ao contexto moçambicano, e, assim, darmos um pequeno contributo para a definição de melhores formas de ensino da língua.

²² Língua Bantu predominantemente falada na zona sul de Moçambique.

3. Métodos de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Método é uma palavra que provém do termo grego *methodos*, uma palavra composta por *meta*, que significa sucessão, ordenação e, *hodos*, que significa via ou caminho. Por outras palavras diríamos que método é um caminho ou um processo que, seguido de forma ordenada, sequenciada, visa chegar a certos fins, objetivos, resultados (Brandão, 2017; Vilaça, 2008).

É um conceito que nos remete para diversos significados, dependendo da área de atuação. O mesmo pode significar metodologia, procedimento, abordagem, princípios, estratégias, técnicas. De acordo com Rampazzo (2002, p.13), citado por Vilaça (2008, p.75), a palavra método refere-se a um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim, ou seja, é «um trajeto linear que deve ser seguido para que um fim previamente estabelecido seja obtido».

No Dicionário Universal da Língua Portuguesa²³ método é definido como sendo estratégia, modo de proceder para atingir um fim; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos. Interessa-nos, aqui, a última aceção do dicionário e assumimos a conceção de Fernandes (2016) e Vilaça (2008), que consideram método como um conjunto de ações pedagógicas, que devem sempre ser sistemáticas, de forma a alcançar o objetivo pretendido na prática docente.

Existem variados métodos de ensino. No que respeita ao ensino da leitura e da escrita, foco da presente pesquisa, podemos considerar duas grandes abordagens:

a primeira centra-se em efectuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas, denominando-se este de Processo Sintético. O segundo processo consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto ou uma história), em que através de análises sucessivas se torna possível a descoberta dos elementos mais simples, sendo este o Processo Analítico ou Global. (Fernandes 2016, p.14)

Na mesma abordagem, Sousa e Cunha (2011, p.39) também considera existir duas opções pedagógicas: uma que dá primazia a estratégias de

²³ AAVV. (s/d). *Dicionário Universal da Língua Portuguesa.*, Edição Revista e Actualizada, Portugal Texto Editora, p.1009.

correspondência grafema/fonema e outra que privilegia estratégias de reconhecimento automático e global da palavra. A primeira é designada pela autora método fônico ou sintético por «existir uma instrução directa e explícita das correspondências grafo-fonológicas e [serem] favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos)». A segunda opção pedagógica chama método analítico ou global, pelo fato de, no processo de ensino/aprendizagem da leitura, se partir de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras).

Estas são, assim, as duas grandes abordagens ao ensino da leitura e da escrita, que passamos a expor.

3.1. Método Sintético

De acordo com Dias (2015, p.21), o método sintético constrói-se dentro da teoria do behaviorismo e é considerado um dos mais simples e antigos métodos de alfabetização, podendo ser aplicado a todas as crianças, visto que a sua aprendizagem é feita através de memorização, repetições e imitação, facilitando à criança a aquisição da ortografia de forma satisfatória e permitindo a compreensão da língua escrita.

Do ponto de vista mental, este método assenta no processo *bottom-up*. O método sintético «insiste, sobretudo, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes ao todo. A tónica está na análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema» (Pereira, 2009, citado por Sousa e Cunha, 2011, p.39).

Sousa e Cunha (2011, pp.39-40) sintetiza os princípios que norteiam o método sintético: (i) pronúncia correta para evitar confusões entre os fonemas; (ii) apresentação separada de grafias de formas semelhantes para evitar confusões visuais entre elas; (iii) ensino de um par grafema-fonema de cada vez, sem passar para outro enquanto a associação não estiver bem

memorizada; e (iv) início do estudo com os casos de ortografia regular, isto é, palavras nas quais a grafia coincida com a pronúncia.

Vários autores subdividem o método sintético em alfabético, fônico e silábico. Estes consideram o alfabético o que adota como unidade básica a letra, o fônico adota o fonema como unidade e o silábico adota o seguimento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba.

No uso do **método alfabético**, as crianças aprendem numa sequência: letra – forma – valor – sílabas e as suas modificações – palavras e suas propriedades (Dias, 2015; Frade, 2007). Para Ruivo (2009), baseando-se em Álvarez (2003), este método carece, definitivamente de uma fundamentação didática e psicológica, visto que vai do parcial para o global sacrificando a compreensão em favor da descodificação. As crianças devem recuperar sozinhas as relações dos sinais gráficos com a fala através da simples memorização e adição de letras.

No **método fônico** começa-se a ensinar a forma e o som das vogais. Em seguida, ensina-se as consoantes, formando entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, junto a outro(s) fonema(s), pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons segue-se a sequência dos sons mais fáceis para os mais difíceis e dá-se ênfase à relação som/letra como o principal objetivo de ensino (Dias, 2015; Ruivo, 2009; Frade, 2007), contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, uma vez que, neste método, além do som da letra que a criança aprenderá, as letras vêm associadas a imagens, cartazes, histórias, canções, onomatopeias, atividades lúdicas que a levem a ter interesse pela aprendizagem (Santos, 2018, p.29).

Vários estudos relatam a importância de uso deste método para a alfabetização (Santos, 2015; Adrián & Alegria, 1995, citadas por Ruivo, 2009; Capovilla & Capovilla, 2007). Em quatro estudos realizados em escolas brasileiras (públicas e particulares) com crianças com dificuldades de leitura e escrita, depois de participarem em atividades de consciência fonológica e de correspondência entre grafemas e fonemas, verificou-se que essas crianças se tornaram melhores do que os seus pares do grupo de controlo e equivalentes aos melhores da mesma classe (Capovilla & Capovilla, 2007, p.15).

Enquanto o método fónico é composto pela combinação de exercícios de desenvolvimento da consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas, **o método silábico** parte do estudo da sílaba como unidade básica de pronúncia. As sílabas combinam-se entre si para formar palavras, depois frases e, finalmente, textos. De acordo com Dias (2015, p.24); Ruivo (2009, pp.97-98); Medeiros e Oliveira (2008, p.46), segundo este método, as crianças aprendem primeiro as vogais, depois as consoantes que formam com as vogais sílabas abertas; mais tarde, aprendem as sílabas fechadas e, posteriormente, juntam-se diversas sílabas para formar palavras. A leitura de palavras é feita através da silabação, o que, na ótica de Ruivo (2009), provoca uma leitura pouco fluente, sem conteúdo e vazia de significado. Além disso, na aplicação deste método, é exigido às crianças um esforço de memorização, o que pode provocar a perda de interesse da sua parte, por ser bastante repetitivo e não dar grande oportunidade de criação (Fernandes, 2016).

O método fónico é associado ao **método João de Deus**, que se caracteriza pelo ensino da letra e dos seus valores fonéticos. João de Deus foi um eminente poeta lírico e pedagogo, proponente de um método de ensino da leitura, apoiado por um suporte físico conhecido como “Cartilha Maternal de João de Deus”. A Cartilha está dividida em várias lições e, em cada uma delas, está representada uma letra consoante e estão reunidos os seus diferentes valores. A ordenação das consoantes é feita em função do número dos seus valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente a uma só leitura, um valor, um som (consoantes “certas”), tais como: <v>, <f>, <j>, (fricativas) e depois o <t>, <d>, , <p>, (oclusivas). Só depois do domínio destas consoantes é que são apresentadas à criança as consoantes “incertas”, ou seja, aquelas que têm mais do que um valor, que representam mais do que um som, conforme a sua posição na palavra, tais como: <c>, <g>, <r>, <z>, <s>, <x>, <m>, <n>. Isso permite relacionar conhecimentos anteriores e descobrir por si que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro, que a diferencia de uma parecida, mas não igual (Fernandes, 2016; Sousa e Cunha, 2011; Ruivo 2009). Além disso, facilita uma aprendizagem do mais simples para o mais complexo.

Para Sousa e Cunha (2011, p.40), este método salienta o aspeto da compreensão, as funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura, porque as palavras que a criança lê ativam esquemas na sua memória que a auxiliam na compreensão do significado. Assim, de acordo com a autora, a criança é capaz de integrar as palavras lidas em contextos do mundo real. Mas Cuetos et al (2007, p.22), citados por Ruivo (2009, p.122), referem que,

a integração da informação na memória é uma tarefa importante no processo de leitura, mas sem dúvida que esse não deve ser o objectivo final, porque a informação armazenada deve servir para enriquecer o conhecimento e desenvolver o nosso pensamento, e não só para aumentar passivamente a quantidade de informação armazenada.

Para além do método João de Deus, é também associado ao método sintético **o método Jean-Qui-Rit**, ou simplesmente, **o método corporal e gestual**. Surge nos finais do séc. XIX, introduzido por Pape-Carpentier e baseia-se na ilustração de cada som por um movimento de mímica, efetuado pelo aluno, a fim de colmatar as dificuldades que alguns professores sentiam no ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Fernandes (2016), Santos (2015), Ramalho (2011) e Amaro (2010), é um método que explora os sentidos visual, auditivo e táctil, recorrendo aos gestos para facilitar a pronúncia e a memorização das letras e ao movimento ritmado para tornar a leitura de qualquer frase num momento de alegria e de grande dinâmica. Por isso, «é aplicado a crianças que, por razões diversas, sobretudo limitações pessoais, necessitam de grande motivação para aprender a ler» (Ramalho, 2011, p.140).

Sinteticamente, Santos (2015) apresenta quatro fases que caracterizam os métodos englobados no método sintético: (i) fase de leitura das letras; (ii) fase da sílaba; (iii) fase da leitura de palavras e; (iv) fase de leitura de frases.

A primeira fase é apresentada em três etapas que são: (i) visão e reconhecimento da forma; (ii) emissão de um som correspondente e (iii) reprodução gráfica da forma. A segunda fase é a da sílaba, na qual as crianças revelam maior número de dificuldades, visto que «não compreendem como é que o professor lhes ensina que o é um “bê” e depois lhes pede para esquecerem o que lhes ensinou quando lhes propõe que leiam “ba”, que “ba”

não é “bê + a”, mas apenas “ba”» (Santos, 2015, pp.196-197). Esta dificuldade, porém, pode ser ultrapassada rapidamente, surgindo outras à medida que se vão apresentando sílabas progressivamente mais complexas (CVC, como em: **por** – ta = porta; CCV, como em: **pra** – ta = prata).

A terceira é a fase da leitura de palavras. Nesta fase, a principal dificuldade tem a ver com os sons que as crianças se habituaram a atribuir a uma dada letra, no caso de grafemas que podem representar mais do que um segmento fónico. Por exemplo, se a criança foi habituada a pronunciar “co” em “cola” ou “escola” dificilmente reconhecerá a palavra “coco”. A quarta e última fase é a da leitura de frases, que parte da associação de palavras para se chegar à frase. Santos (2015, p.198) refere que, «assim como a associação de sons nem sempre conduz à palavra, também nem sempre a leitura de palavras conduz à descoberta de frase».

3.2. Método Analítico ou Global

Diferentemente do método sintético, em que a aprendizagem da leitura e da escrita parte da letra para chegar à palavra, no método analítico ou global, parte-se da palavra ou da frase considerada como um todo, e depois desce-se de forma sistemática para os elementos menores (sílabas e letras). Isto é, «no início, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras ou orações e, só mais tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples» (Sousa e Cunha, 2011, p.43).

Para os defensores deste método, a leitura e a escrita são realizadas de uma forma global, num processo *top-down*, ou seja, de todo para o particular. Segundo Adam (1787) e Radonvilliers (1768), citados por Amaro (2010), as crianças começam por aprender o nome do objeto para depois conhecerem as suas particularidades e características específicas. Além disso, na idade de iniciação à leitura, as crianças não têm a capacidade e atenção necessárias para tentar reunir sílabas a fim de, no final, reconhecerem o som e sequência do som da palavra, porque uma letra, uma sílaba ou um som não têm qualquer significado prático ou lógico para a criança por não trazerem consigo alguma ideia que as interesse ou divirta.

Claparède, citado por Azevedo (2010), também refere que um objeto, para a criança, é, a princípio, percebido na globalidade e só mais tarde ela distinguirá as partes que o compõe. O mesmo pensamento é defendido por Pereira (2009, p.135), citado por Sousa e Cunha (2011, p.43), quando exemplifica que:

A maior parte das crianças gosta de chocolate, logo é mais fácil e aprazível aprender primeiro a palavra CHOCOLATE, do que perceber que o C+H+O = CHO e que o C+O = CO e que o L+A = LA e que T+E = TE e que juntando estas sílabas todas podemos obter a palavra CHOCOLATE (...). Depois de visualizar a palavra, ela aprenderá a escrevê-la e mais tarde perceberá o porquê deste conjunto de letras organizadas resultar a palavra *chocolate*. Assim, inconscientemente a criança descobre que com as sílabas que a formam, ela pode criar novas palavras. Por exemplo: CO+LA = COLA ou CHO+CO = CHOCO.

Decroly adaptou o método global, introduzindo nele as representações visuais, tornando-o um **método ideovisual**. No pensamento de Decroly, citado por Santos (2015) e Marcelino (2008), a percepção visual da criança é sincrética e, como tal, a sua percepção apresenta um carácter global. Além disso, o autor acrescenta que, ao ouvir uma palavra, a criança percebe-a globalmente e, quando começa a falar e a pronunciar palavras, estas equivalem a frases, assim, «a criança vivencia as experiências e as aprendizagens de uma forma global e não das suas partes» (Santos, 2015, p.198).

O **método de 28 palavras** enquadra-se nos métodos analíticos. É um método que apresenta, de forma progressiva, as seguintes 28 palavras: menina, menino, uva, sapato, bota, mamã, leque, casa, janela, telhado, escada, chave, galinha, gema, rato, cenoura, girafa, palhaço, zebra, peixe, bandeira, funil, árvore, quadro, passarinho, cigarra, fogueira, flor, palavras que constituem a referência para o desenvolvimento de aprendizagem da leitura e da escrita (Santos, 2015; Ramalho, 2011; Amaro, 2010; Marcelino, 2008).

De acordo com os autores referidos, as palavras aparecem sempre relacionadas com imagens e isso possibilita ao aluno aprender descobrindo. O método assenta em quatro aspetos: (i) utiliza desde o início material de conteúdo significativo; (ii) permite à criança manusear desde cedo sílabas e descobrir novas palavras; (iii) leva a criança à procura de novas palavras; e (iv)

possibilita um clima dinâmico, alegre, interessante pela descoberta e pelos aspetos lúdicos (Santos, 2015).

O **método natural**, que vários autores incluem também no método analítico ou global, consiste numa aprendizagem da leitura e da escrita através de experiências vivenciadas pelos próprios alunos. Ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita segue um percurso que vai da oralidade para a palavra escrita, de forma *natural*, através das conversas sobre experiências reais dos alunos, que vão surgindo com o professor. Neste método não são utilizados livros com histórias previamente escritas. Parte-se de algumas frases que vão sendo escritas no quadro pelo professor, a partir de conversas espontâneas dos alunos, onde estes relatam acontecimentos reais e/ou situações por eles vividas (Fernandes, 2016; Ramalho, 2011; Amaro, 2010).

É por provir da experiência de cada aluno que o método natural é considerado por alguns um dos mais educativos, pois permite que cada aluno aprenda a ler e a escrever à sua maneira, levando-o a utilizar diretamente na vida o que lê e o que escreve (Froissart, 1976, p.71, citado por Fernandes, 2016). Isso mesmo é defendido por Freinet

[a] criança adquire, na espontaneidade da vida através da indagação orientada, os meios de expressão que constituem os utensílios das suas aprendizagens, liga-os a todo o seu ser, integrá-los nos reflexos e automatismos profundos da sua maquinaria física e psíquica. Então, o utensílio criado com conhecimento da causa, respondendo às necessidades profundas do ser, permitirá construir solidamente, andaime após andaime, o edifício de personalidade. É preciso, ainda e sempre partir modestamente da base, da experiência empírica, depois da experiência através de tentativas metódicas e científicas, e aceder à apreensão gradual e íntima dos utensílios por um processo acelerado, permitindo a cada indivíduo edificar a sua própria personalidade com um máximo de dignidade e de potência. (Freinet, (1977), citado por Santos, (2015, pp.200-201)

Em suma, como foi referenciado nas linhas anteriores, os métodos inseridos no método ou processo analítico/global apresentam características comuns quanto à sua abordagem: partem de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras).

De acordo com Santos (2015) e Amaro (2010), no método analítico ou global, a leitura segue quatro princípios ou etapas: (i) preparação das

aquisições globais; (ii) aquisições globais; (iii) exploração do material adquirido; (iv) análise e leitura de palavras novas.

3.3. Método Analítico-Sintético

O método analítico-sintético ou misto consiste na junção dos dois grandes métodos (analítico e sintético), sendo utilizado em duas formas: pode-se partir de palavras ou frases, passando para a análise dos elementos que compõe as estruturas linguísticas complexas (processo analítico); ou parte-se das vogais, que são associadas, em seguida, às consoantes, formando sílabas que, combinadas, originam as palavras (processo sintético) (Fernandes, 2016).

Ramalho (2011, pp.114-115), citando André (1996, p.33), apresenta, de forma genérica, as etapas seguidas no método analítico-sintético:

1. Apresentação de uma imagem ou gravura sugestiva.
2. Verbalização ou diálogo sobre a gravura, realçando as ações representadas e os nomes dos intervenientes principais.
3. Apresentação das palavras no quadro ou numa tira de cartolina, para legendar as gravuras, que são afixadas em local visível da sala.
4. Divisão das palavras em sílabas, primeiro oralmente, depois por escrito.
5. Decomposição das sílabas nos seus fonemas (oralmente) e grafemas (por escrito).
6. Associação dos fonemas e dos grafemas aprendidos, de modo a formarem diferentes sílabas.
7. Associação de sílabas para formarem novas palavras.

Seguindo estes passos, a criança aprende a segmentar os sons com facilidade, num curto espaço de tempo, e usa-os nas suas diferentes combinações, relacionados com os grafemas, para descodificar palavras. A nossa própria experiência de docência confirma que, como defendem vários autores, por um lado, não existe um método totalmente eficaz para o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita; por outro, todos os métodos podem levar ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita:

[q]ualquer método está apto a ser utilizado no ensino/aprendizagem da leitura e da escrita com todas as crianças, pois elas são incrivelmente flexíveis e adaptáveis e qualquer criança com aptidões e capacidades ditas “normais” pode aprender a ler independentemente do método de aprendizagem utilizado (Fernandes, 2016, p.13).

De acordo com Ramalho (2011), para que um método seja considerado eficaz, ele deve

contribuir para o desenvolvimento do aluno, estimular a sua actividade no processo de aprendizagem, se revelar adequado perante as características individuais que lhe são inerentes, se efectivar num ambiente aberto e de liberdade controlada, possibilitar ao aluno tomar conhecimento dos seus progressos para se processar a transferência para outros saberes» (Ramalho, 2011, p.120).

Por isso, o professor deve ter, na sua prática docente, uma noção concreta dos diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita e das estratégias indicadas para cada um deles, assim como deve ter em conta o grupo de alunos, a individualidade e a singularidade de cada um,

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 seu plano intelectual, um número de possibilidades mais ou menos elevado» (Fernandes, 2016, p.13).

Por isso, cabe ao professor estimular o diálogo, a observação, a curiosidade, a busca de soluções para ajudar a criança a desenvolver e a estruturar os seus esquemas de pensamento, tendo em conta que aprender a ler é também aprender a pensar e o professor não deve separar uma aprendizagem da outra, já que aprender a pensar sobre a linguagem oral é inseparável de aprender a ler (Viana & Teixeira, 2002, citados por Ramalho, 2011).

Além disso, é necessário explorar o que a criança já sabe, antes e durante o ensino formal da leitura e da escrita, porque esse conhecimento desempenha um papel decisivo, como integrador da formação visual, sensorial e motora, e como facilitador da própria descodificação (Ramalho, 2011). E isto passa por uma seleção adequada das estratégias e dos recursos didáticos para cada aula, visto que os métodos acima descritos não constituem por si sós toda a atividade no âmbito da leitura e da escrita, que requer outras

estratégias ou recursos didáticos para a concretização dos objetivos planejados.

Parte II Estudio Empírico

Capítulo III: Introdução

Neste capítulo, é genericamente apresentado o estudo empírico realizado, com foco nos objetivos da pesquisa, nas questões de investigação e nas hipóteses colocadas.

Os objetivos principais desta pesquisa consistem, como foi referido previamente, em compreender as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita do português dos alunos das classes iniciais, em Moçambique, e definir estratégias adequadas para superar essas dificuldades, incidindo no desenvolvimento da consciência fonológica.

Para a consecução destes objetivos, revelou-se necessário investigar as condições em que ocorre a aprendizagem, especificamente conhecer as práticas de sala de aula, no que respeita ao ensino da leitura e da escrita, assim como particularizar o papel da consciência fonológica no processo. Definiram-se, assim, como objetivos específicos:

- (i) identificar as estratégias metodológicas usadas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e de escrita na disciplina de Língua Portuguesa;
- (ii) identificar o nível de dificuldades que os alunos das classes iniciais enfrentam na aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa;
- (iii) avaliar o nível de consciência fonológica e a competência de leitura e escrita em língua portuguesa;
- (iv) testar a hipótese da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita nos alunos que não têm o português como LM;
- (v) propor estratégias metodológicas para ajudar os alunos que não têm o português como língua materna no desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica.

O primeiro objetivo específico suscitou as seguintes questões de investigação:

1. Que atividades são desenvolvidas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e escrita?
2. Essas atividades estimulam a consciência fonológica e metafonológica dos seus alunos que não têm o português como língua materna?

Ao investigarmos as práticas docentes, pretendemos aferir a adequação dessas práticas e o respetivo sucesso, de forma a fundamentarmos as nossas propostas de intervenção didática neste domínio. O enfoque particular na consciência fonológica e metafonológica assenta na assunção, amplamente difundida e cientificamente comprovada, de que há uma correlação entre a aprendizagem da leitura e da escrita de sistemas alfabéticos e estes níveis de consciência linguística.

Tendo em conta o conhecimento pessoal do contexto escolar de Moçambique, em resposta às perguntas 1. e 2., adianta-se a seguinte hipótese:

Hipótese 1: os professores seguem as atividades já definidas no livro do aluno, dando ênfase ao ensino do nome da letra (grafema), em vez do som da mesma (fonema), sem as adequar às características e necessidades dos alunos.

Os objetivos específicos (ii), (iii) e (iv) são desenvolvidos através das seguintes questões:

3. Qual o nível de dificuldades que os alunos das classes iniciais enfrentam na aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa?
4. O desenvolvimento da consciência fonológica será causa determinante do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas?
5. A transparência ou a opacidade fonémica da ortografia do português será um fator primordial do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas?

Em função destas questões de investigação, aventaram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 2: O desenvolvimento da consciência fonológica é uma causa determinante do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas e, se esta consciência não for desenvolvida, será um fator de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita por estas crianças.

Hipótese 3: Embora o português seja um sistema de escrita foneticamente transparente (Veloso, 2005, 2003; Bortoluzzi e Cristofolini, 2013), o considerável número de relações opacas existentes na ortografia do português constitui uma dificuldade para as crianças das classes iniciais moçambicanas na aprendizagem da leitura e da escrita em português.

Os estudos realizados sobre a relação entre consciência fonológica e aprendizagem de leitura e escrita, com aprendentes de várias línguas e idades, permitem-nos esperar o mesmo comportamento dos alunos moçambicanos. Por outro lado, uma das dificuldades de acesso ao código escrito de natureza alfabética reside na menor transparência das relações grafema-fonema, pelo que é importante saber de que forma os aspetos menos transparentes da ortografia do português prejudicam a aprendizagem dos alunos em estudo.

Capítulo IV: Práticas Pedagógico-didáticas dos Professores

Neste capítulo, apresenta-se a parte do estudo empírico que visa cumprir o primeiro objetivo anteriormente definido: identificar as estratégias metodológicas usadas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e de escrita na disciplina de Língua Portuguesa, respondendo à questão, através das questões de investigação 1. e 2.

1. Metodologia

Para responder às perguntas de investigação 1. e 2., foi desenvolvida uma pesquisa de caráter essencialmente descritivo, que consistiu em observar, registrar e analisar os fenómenos colhidos na realidade, procurando classificá-los, explicá-los e interpretar a sua ocorrência. Para a obtenção de dados, foram usadas duas técnicas:

- (i) Preenchimento de um questionário acompanhado de conversas com professores e alunos, com o objetivo de obter dados sobre as experiências, atividades e metodologias usadas em aulas de leitura e escrita da disciplina de língua portuguesa, nas turmas que lecionam, do 1º Ciclo (1ª e 2ª classe) do Ensino Básico.
- (ii) Observação de aulas, que consistiu em verificar as estratégias usadas pelos professores nas aulas de leitura e de escrita em língua portuguesa, tendo em conta as atividades e as metodologias usadas nessas aulas, com o apoio numa grelha de observação.

1.1. Instrumentos de Recolha de Dados

1.1.1. Questionário

Como foi referido anteriormente, a aplicação do questionário (Apêndice I) tinha por objetivo coletar dados sobre as experiências, atividades e

metodologias usadas por professores em aulas de leitura e escrita da disciplina de língua portuguesa, nas turmas que lecionam, do 1º Ciclo (1ª e 2ª classe) do Ensino Básico. Está dividido em duas partes. A primeira destina-se à caracterização dos participantes, através da obtenção de informação sobre: (i) a idade, (ii) os anos de experiência na docência, (iii) anos de experiência na classe que leciona, (iv) a formação académica e (v) a língua materna. Na segunda parte do questionário, procuramos obter informação sobre a atividade dos docentes: (i) métodos usados nas aulas de leitura e escrita da disciplina de Língua Portuguesa; (ii) recursos didáticos usados mais frequentemente nas aulas para o ensino da leitura e da escrita; (iii) dificuldades com que se deparam na leção da leitura e da escrita na disciplina de Língua Portuguesa, e (iv) formas de ultrapassar essas dificuldades.

Os dois primeiros itens da segunda parte do questionário são de escolha múltipla, os inquiridos deveriam escolher, entre vários métodos e recursos didáticos, os que mais frequentemente usam. Os dois últimos são de resposta aberta, os inquiridos deveriam indicar as dificuldades de leção que têm encontrado e como as têm ultrapassado. A opção por itens de escolha múltipla com várias opções permitiu obter resultados facilmente quantificáveis, que facilitaram o processo da sua análise. Além disso, é sabido que um professor não usa um único método ou um tipo único de material no seu trabalho pedagógico, por isso, foram apresentadas várias opções de respostas, correspondentes aos métodos e materiais mais previsivelmente utilizáveis, tendo em conta o nosso conhecimento do contexto de ensino e de formação dos professores. Para não limitar as opções oferecidas, foi disponibilizada a opção “outros”. Nos dois últimos itens, de resposta aberta, pretendia-se que os inquiridos dessem conta das suas experiências, sem induzir as suas respostas com opções pré-estabelecidas, de forma a obtermos resultados mais precisos sobre as dificuldades com que se deparam e como têm encontrado formas de as ultrapassar.

1.1.2. Observação de aulas

A observação consistiu na assistência de aulas de leitura e de escrita na disciplina de Língua Portuguesa, nas 2^{as} classes, em duas escolas primárias completas, da província de Niassa, sendo a primeira a Escola Primária Completa Amílcar Cabral, localizada na zona urbana (Cidade de Lichinga), e a segunda a Escola Primária Completa de Mechumwa, na zona rural (Distrito do Lago). O objetivo deste passo metodológico foi verificar as estratégias usadas pelos professores nas aulas de leitura e de escrita em língua portuguesa, tendo em conta as atividades, materiais e as metodologias usadas nessas aulas. Para isso, foi elaborado um guião de observação (vide apêndice III), no qual constam, entre outros aspetos, tipos de atividades propostas pelo professor, contexto em que as atividades se desenrolam, as estratégias, os métodos e recursos didáticos usados para o alcance dos objetivos traçados para as aulas e os papéis tanto dos professores como dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

O guião é constituído por 7 pontos, com as respetivas alíneas. A estruturação deste instrumento visava torná-lo tão objetivo quanto possível e de fácil aplicação, visto que o nível de detalhe do documento permitia que, enquanto cada atividade ia decorrendo, se assinalassem com um “X” as alíneas correspondentes às estratégias usadas pelo professor observado.

No primeiro ponto do guião, o foco da observação cingia-se à descrição das atividades propostas pelo professor observado, nas aulas de leitura e de escrita. Para tal, foram elencadas várias atividades que se esperava que o professor observado usasse nas suas aulas, nomeadamente, atividades que se adequavam à estimulação do desenvolvimento da consciência fonológica e consequente aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

No segundo ponto, pretendíamos verificar em que contexto as atividades propostas eram desenvolvidas, se a partir do conhecimento linguístico anterior do aluno, da língua materna deste, da simulação de situações reais que se aproximassem da vivência do aluno, ou também, de forma isolada, sem a criação de nenhum contexto.

No terceiro ponto do guião, no qual se pretendia identificar as estratégias usadas pelo professor para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, foram elencadas várias estratégias que se previa que o professor utilizasse nas suas aulas e, no decorrer da aula, fomos marcando com um “X” aquela(s) que eram usadas.

O 4º e o 5º ponto do guião tinham por objetivo verificar os recursos/materiais e métodos usados pelo professor. Tendo em conta que estes devem apresentar possibilidades de envolvimento da criança em situações que a levem «a fazer uso de diferentes formas de registo para ler, escrever, brincar, pensar, argumentar e usar a linguagem escrita como um meio para questionar a realidade, interpretar o mundo e a sua própria possibilidade de interação com ele» (Bigochinski & Eckstein, 2016, p.56), foram arrolados vários recursos didáticos e métodos e, enquanto a aula decorria, íamos assinalando com um “X” no “Sim” para o recurso e o método usado pelo professor observado e no “Não” para o não usado.

Por fim, os pontos 6 e 7 tinham por objetivo acompanhar os papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

1.2. Procedimentos

Nesta secção descrevem-se detalhadamente os procedimentos levados a cabo para a aplicação dos questionários e a observação das aulas.

1.2.1. Questionário

A aplicação do questionário foi feita nos meses de abril e julho de 2019 e obedeceu a várias etapas: após a receção do documento que autorizava a realização da pesquisa, entrou-se em contacto com as direções das três escolas primárias completas da Cidade de Lichinga, nomeadamente, Amílcar Cabral (escola em estudo), Namacula e Chiuaula e com uma do Distrito do Lago - Escola Primária Completa de Mechumwa. A escolha destas escolas teve por objetivo colher experiências diversas de professores das escolas do centro da cidade (Amílcar Cabral) e das escolas periféricas da cidade

(Namacula e Chiuaula), bem como dos da escola em zona rural que foi objeto de estudo, Mechumwa.

Nas escolas da cidade de Lichinga, solicitou-se aos Diretores Adjuntos Pedagógicos que distribuíssem o questionário aos professores do 1º ciclo (1ª e 2ª classe) do Ensino Básico e, após o preenchimento, que procedessem ao seu levantamento. A opção por este procedimento teve por objetivo não interferir nas respostas dos inquiridos, proporcionando-lhes maior liberdade de respostas. Na escola do Distrito do Lago, devido à inexistência de fundos para custear a pesquisa, a aplicação do questionário decorreu durante o período programado para a observação das aulas.

Responderam ao questionário 29 professores, sendo 26 das escolas da Cidade de Lichinga (dos quais, 7 da escola Amílcar Cabral, 9 de Namacula e 10 da escola de Chiuaula), e 3 da Escola Primária Completa de Mechumwa, no Distrito do Lago. Os resultados obtidos através deste instrumento de recolha tiveram um tratamento qualitativo e quantitativo, ou seja, os dados da primeira parte e das duas perguntas da segunda parte do questionário tiveram um tratamento quantitativo-estatístico, visto que se tratava de respostas fechadas. As duas últimas perguntas da segunda parte, que eram de resposta aberta, tiveram um tratamento eminentemente qualitativo, originando a descrição dos elementos existentes na realidade que se pretendia estudar, sem a manipulação intencional do pesquisador. Na aplicação do inquérito, garantimos o anonimato aos inquiridos.

1.2.2. Observação de aulas

Assistiu-se a quatro aulas, com a duração de 90 minutos cada uma²⁴: duas na Escola Primária Completa Amílcar Cabral, na Cidade de Lichinga, nos dias 20 e 21 de maio de 2019 e outras duas na Escola Primária Completa de Mechumwa, Distrito do Lago, nos dias 03 e 05 de julho de 2019. A marcação das datas da observação não foi programada pelo pesquisador, deveu-se ao facto de as respostas ao pedido junto das direções dos serviços distritais de educação terem sido dadas tardiamente.

²⁴ As aulas decorriam em dois blocos semanais, um de 90 minutos e outro de 45 minutos. Fomos aconselhados pelas professoras titulares a assistir às aulas de 90 minutos, visto que as de 45 minutos eram reservadas para a revisão e consolidação das lições anteriores.

Antes de entrar em contacto com as duas turmas convocadas para o estudo, houve conversações com as direções das duas escolas²⁵ e com as professoras das turmas, para estarem a par dos objetivos da pesquisa. Desta feita, para o mais amplo esclarecimento sobre a investigação (seus riscos e benefícios), assim como a manifestação de vontade de participar conscientemente na pesquisa, foram elaborados termos de consentimento, que posteriormente foram assinados pelas professoras observadas. Só depois da assinatura deste documento é que iniciamos com a observação.

Após os procedimentos iniciais, estabeleceram-se os primeiros contactos com as turmas, tendo as professoras apresentado o pesquisador aos alunos, para que este não fosse visto como estranho, tanto na sala de aula como no recinto da escola. Isso facilitou posteriores conversas informais junto dos alunos fora da sala de aulas e a aplicação de testes na sala de aula. Além disso, durante as aulas, os alunos foram-se sentindo à vontade na interação com as suas professoras, apesar da presença de um estranho.

A observação das aulas foi complementada com algumas conversas informais com os alunos das escolas em referência, que permitiram analisar os discursos orais em língua portuguesa já que, de acordo com os Programas do 1º ciclo do Ensino Primário, INDE/MINEDH (2015, p.60), a «oralidade inicial é uma fase crucial para as crianças que não falam a Língua Portuguesa quando chegam à escola e dela depende o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita». O mesmo ocorreu com as professoras, que, em ambiente informal, nos deram informações sobre as dificuldades que enfrentam perante os alunos que não têm o português como língua materna. Além disso, estas conversas permitiram a planificação conjunta da aplicação do programa para a estimulação da consciência fonológica, depois da realização do pré-teste.

2. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção, procura-se analisar e discutir os dados recolhidos de modo a dar respostas às questões de investigação 1. (Que atividades são

²⁵ O contacto com as direções das escolas permitiu a indicação das turmas e das respetivas professoras a serem observadas. A Escola Primária Completa de Mechumwa possui uma turma da 2ª classe, diferindo da Escola Primária Completa Amílcar Cabral que tem três turmas. A indicação da turma para o estudo deveu-se à maior facilidade e flexibilidade do horário.

desenvolvidas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e escrita?) e 2. (Essas atividades estimulam a consciência fonológica e metafonológica dos seus alunos que não têm o português como língua materna?). Para isso, são apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos através de questionário e conversas com professores e da observação de aulas. Os dados são apresentados de forma descritiva ou corrida e os que mereceram a tabulação são apresentados num quadro-resumo e, posteriormente, analisados e discutidos.

2.1. Questionário

2.1.1. Caracterização dos participantes

Como referido anteriormente, o questionário foi submetido aos professores do 1º ciclo (1ª e 2ª classes) do Ensino Básico, dos distritos de Lichinga e Lago, na província de Niassa, com objetivo de fornecer dados sobre as experiências e metodologias usadas em aulas de leitura e escrita da disciplina de língua portuguesa, nas turmas que lecionam. Estiveram disponíveis para responder ao questionário 29 professores, dos quais 3 homens e 26 mulheres, numa faixa etária de 27-56 anos de idade, sendo a sua maioria jovens com 34 anos de idade.

As tabelas 6 e 7 mostram detalhadamente os dados referentes aos anos de experiência dos docentes e à sua formação académica e profissional.

Tabela 6. Anos de experiência na docência

Anos de Experiência	Frequência	Percentage m	Percentage m válida
3	1	3.4	3.6
5	1	3.4	3.6
6	1	3.4	3.6
7	2	6.9	7.1
8	2	6.9	7.1
9	3	10.3	10.7
10	2	6.9	7.1
11	2	6.9	7.1
12	3	10.3	10.7

	13	1	3.4	3.6
	15	2	6.9	7.1
	16	2	6.9	7.1
	18	1	3.4	3.6
	20	1	3.4	3.6
	22	1	3.4	3.6
	31	2	6.9	7.1
	37	1	3.4	3.6
	Total	28	96.6	100
Omisso		1	3.4	
Total		29	100	

Verificamos que os professores inquiridos têm uma experiência que varia dos 3 aos 37 anos na docência, sendo que a maioria tem acima de 5 anos de experiência. O professor n.º 4 não indicou os seus anos de experiência na docência.

Tabela 7. Formação Académica dos Professores Inquiridos

Formação Académica	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
7+3	1	3.4	3.6
10	2	6.9	7.1
10 + 1	7	24.1	25.0
10 + 2	11	37.9	39.3
10 + 2,5	1	3.4	3.6
12	2	6.9	7.1
12+1	1	3.4	3.6
Licenciatura	3	10.3	10.7
Total	28	96.6	100.0
Omisso	1	3.4	
Total	29	100.0	

No que se refere à formação académica, 21 dos 29 professores tiveram uma formação de professores, nos diferentes modelos existentes em Moçambique. No entanto, os 3 professores com formação superior não indicaram os cursos que frequentaram, o que dificultou a sua inserção nas estatísticas de professores com formação psicopedagógica. O professor n.º 6 indicou apenas o nível académico médio, sem esclarecer se se trata do médio geral ou profissional²⁶.

Como se pode ver na tabela abaixo, foi notório que, para todos os professores inquiridos, a LM é uma das línguas bantu moçambicana, inferindo-se que o português seja a sua L2.

Tabela 8. Língua Materna dos Professores Inquiridos

Língua		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	Emakhuwa	13	44.8	46.4
	Ciyao	9	31.0	32.1
	Cinyanja	5	17.2	17.9
	Outra	1	3.4	3.6
	Total	28	96.6	100.0
Omisso	Sistema	1	3.4	
Total		29	100.0	

2.1.2. Métodos, recursos, dificuldades

A segunda parte do questionário incidia sobre as metodologias e recursos didáticos usados nas aulas de leitura e de escrita na disciplina de língua portuguesa. Cabia aos inquiridos escolher, de entre uma lista apresentada, um ou mais métodos e recursos didáticos que frequentemente usam.

No que concerne aos métodos de ensino, das várias sugestões apresentadas, 16 dos professores inquiridos, correspondendo a 55,2%, assinalaram o método analítico-sintético, 11 indicaram o método analítico

²⁶ Em Moçambique existem professores primários contratados sem formação psicopedagógica.

(37,9%), e há 8 inquiridos que assinalaram outros métodos, sem, no entanto, terem especificado quais.

Tabela 9. Métodos usados nas aulas de leitura e escrita

Métodos		Respostas		Percentagem de casos
		N	Percentagem	
Métodos	Sintético	5	9.10%	17.20%
	Analítico	11	20.00%	37.90%
	Analítico-Sintético	16	29.10%	55.20%
	Corporal Gestual ^e	6	10.90%	20.70%
	Método das 28 palavras	2	3.60%	6.90%
	Natural	7	12.70%	24.10%
	Outros	8	14.50%	27.60%
Total		55	100.00%	189.70%

Nenhum dos participantes assinalou o método João de Deus, talvez por desconhecimento. Mas, em conversas informais com as professoras titulares, foi-nos dito que ouviram falar deste método durante a formação, no Instituto de Formação de Professores.

Quanto aos recursos didáticos usados frequentemente nas aulas para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa, o mais utilizado é o livro do aluno. 28 dos professores inquiridos, correspondendo a 96,6%, assinalaram-no, 18 indicaram cartazes (22%), a música é também designada por 10 professores (12,2%) e 11 referem o uso de outros textos (13,4%). No entanto, nenhum dos inquiridos assinalou filmes, TV e internet como recursos didáticos, o que pode ser atribuído ao acesso deficitário a esses recursos no contexto geográfico em que se realizou o estudo.

Tabela 10. Recursos Didáticos usados com frequência nas aulas de leitura e escrita

Recursos Didáticos		Respostas		Porcentagem de casos
		N	Porcentagem	
Recursos Didáticos	Livro do aluno	28	34.1%	96.6%
	Cartazes	18	22.0%	62.1%
	Panfletos	6	7.3%	20.7%
	Música	10	12.2%	34.5%
	Textos diversos	11	13.4%	37.9%
	Outros	9	11.0%	31.0%
Total		82	100.0%	282.8%

Os dois últimos pontos do questionário eram de resposta aberta, os inquiridos deveriam descrever as dificuldades que encontram na lecionação da leitura e da escrita na disciplina de Língua Portuguesa e como lidam com essas dificuldades. Os resultados constam da tabela 11.

Tabela 11. Principais dificuldades enfrentadas pelos professores e estratégias usadas para a sua superação nas aulas de leitura e de escrita

Dificuldades	Estratégias
Insuficiência de livro do aluno.	Realização de trabalhos em grupos.
Insuficiência de cartazes.	Improvisa-se objetos manuais.
Não percepção e compreensão da língua portuguesa por parte dos alunos.	-----
Erros de interferência linguística (língua materna bantu e o Português).	Repetição de leitura, cópia de letras alfabéticas e textos diversos.
Escrita de letras alfabéticas, principalmente "M".	Realização de exercícios nos cadernos usando o quadro silábico do livro do aluno.

Superlotação das salas.	Realização de trabalhos em grupos.
-------------------------	------------------------------------

Neste ponto, é de realçar o facto de não ter sido sugerida nenhuma estratégia para lidar com a não perceção e compreensão da língua.

2.2. Observação de aulas

Foram 4 as aulas observadas no âmbito deste estudo, sendo duas na Escola Primária Completa Amílcar Cabral e duas na Escola Primária Completa de Mechumwa. Cada aula teve a duração de 90 minutos, com um intervalo de 5 minutos após os primeiros 45 minutos. O objetivo deste passo metodológico foi verificar as estratégias usadas pelos professores nas aulas de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Para facilitar o controlo da observação das aulas, elaborou-se uma grelha que se apresenta em apêndice (Apêndice III). Esta foi sendo preenchida em cada aula, durante a lecionação. Com o guião de observação procurava-se verificar as estratégias usadas pelos professores nas aulas de leitura e de escrita em língua portuguesa. No guião de observação constavam, entre outros aspetos, os tipos de atividades propostas pelo professor, contexto em que as atividades se desenrolavam, as estratégias, os métodos e recursos didáticos usados para o alcance dos objetivos traçados para as aulas e os papéis tanto dos professores como dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No primeiro ponto, procurou-se acompanhar as atividades que são propostas pelas professoras titulares das turmas nas aulas de leitura e de escrita. Em todas as aulas observadas, verificou-se que não houve uma diversificação de atividades. Contrariamente ao que se esperava, as professoras usaram apenas duas: a leitura de frases e a análise e interpretação de imagens. Ou seja, as professoras observadas usaram as atividades já definidas no livro do aluno, sem, no entanto, as adequar às características e necessidades dos alunos.

No segundo ponto, procurou-se acompanhar o desenrolar das atividades, ou seja, se decorriam a partir: (a) do conhecimento linguístico do

aluno; (b) da língua materna do aluno; (c) da simulação de situações reais, que se aproximavam da vivência do aluno ou; (d) de forma isolada, sem a criação de nenhum contexto. Das alternativas acima apresentadas apenas se verificou o uso da alternativa (b) na Escola Primária Completa de Mechumwa para o esclarecimento das atividades a serem realizadas.

A finalidade do terceiro ponto da grelha de observação consistia em assinalar as estratégias usadas pelas professoras para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em conta não só o tipo de estratégias, mas também se as mesmas estimulavam o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica do aluno. Além disso, pretendia-se também verificar se as professoras observadas mudavam ou não de estratégias, caso fosse necessário. Nas aulas observadas, não se notou o uso de estratégias alternativas, fora das orientações apresentadas pelo livro do aluno. Somente a professora da Escola Primária Completa de Mechumwa usou gestos e questões orais na língua materna das crianças, de modo a esclarecer as atividades que se pretendia realizar.

No quarto ponto, procurava-se verificar os materiais ou recursos didáticos utilizados no ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, se as professoras observadas utilizavam, nas suas aulas, materiais autênticos, como jornais, revistas, cartazes, mapas, cartas, entre outros; ou extratos de obras, afastados da realidade do aluno; ou talvez, o livro do aluno como recurso-base. Como descrevemos no primeiro ponto, todas as professoras observadas usavam o livro como recurso-base para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Em conversas informais, afirmaram que o livro do aluno trazia todas as atividades necessárias para o ensino da leitura e da escrita.

No quinto ponto, pretendia-se identificar os métodos usados pelas professoras e se os mesmos eram adequados para a estimulação do aluno na aprendizagem da leitura e da escrita. Durante as aulas observadas, notou-se que as professoras usavam o método analítico-sintético, de acordo com o modelo proposto pelo livro do aluno, bem como pelo programa do 1º ciclo, Ensino Básico, revisto em 2015. Por ser um método misto, deve ajudar a criança a aprender os sons com relativa facilidade, num curto espaço de tempo, e a usá-los nas suas diferentes combinações, relacionados com os

grafemas, para decodificar palavras. Mas esperava-se que as professoras observadas usassem, na sua prática docente, diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita e as estratégias indicadas para cada um deles, tendo em conta o grupo de alunos, as suas características linguísticas e a individualidade e singularidade de cada um.

No sexto e sétimo ponto, procurava-se acompanhar os papéis, quer dos alunos, quer das professoras observadas, no decorrer das aulas. No caso dos alunos, verificava-se se estes participavam ativamente nas atividades que lhes eram propostas, ou se se limitavam a seguir as instruções das professoras. Quanto às professoras, era verificado se elas eram orientadoras ou desempenhavam o papel de centro do processo. No momento da observação das aulas presenciámos que os alunos se limitavam a seguir as instruções das professoras e só participavam nas atividades caso fossem solicitados. Assim, as professoras eram o centro de todo o processo.

2.3. Discussão dos resultados

Nesta secção, faz-se a discussão dos resultados obtidos através do questionário e conversas com professores e da observação de aulas, procurando-se sempre estabelecer um paralelismo com a revisão da literatura, de modo a dar resposta às seguintes inquietações de investigação:

- Que atividades são desenvolvidas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e escrita?
- Essas atividades estimulam a consciência fonológica e metafonológica dos seus alunos que não têm o português como língua materna?

O questionário, conversas informais e a observação permitiu-nos obter dados sobre as experiências, metodologias e estratégias usadas em aulas de leitura e escrita da disciplina de língua portuguesa, nas classes iniciais.

Os resultados obtidos através do questionário aplicado aos professores mostram-nos que estes possuem, na sua maioria, formação psicopedagógica (72,4%) e têm experiência na carreira docente consideravelmente satisfatória, com mínimo de três anos. De acordo com Huberman (1995), citado por Leone

(2011, p.240), a fase de «entrada na carreira», que corresponderia aos três primeiros anos de exercício profissional da docência, caracteriza-se pelos sentimentos de *sobrevivência* e *descoberta*. Para a autora,

o aspecto de *sobrevivência* está relacionado ao “choque da realidade”, quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas onde começa a atuar.

É um período caracterizado por insegurança e falta de confiança em si mesmo, por se tratar de uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de tentarem conseguir manter certo equilíbrio pessoal (Nono & Mizukami, 2006; Leone, 2011).

Acreditamos que os professores inquiridos já ultrapassaram essa fase, mas há controvérsias quanto à formação: por um lado, estão os diversos modelos de formação de professores e, por outro, a qualidade de ensino nos institutos de formação de professores. Como se pode ver na tabela abaixo, o sistema de educação em Moçambique é assegurado por professores formados na base de uma diversidade de modelos e, por outro lado, por um conjunto de professores sem formação psicopedagógica.

Tabela 12. Formação Académica dos Professores Inquiridos

Formação Académica	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
7+3	1	3.4	3.6
10	2	6.9	7.1
10 + 1	7	24.1	25.0
10 + 2	11	37.9	39.3
10 + 2,5	1	3.4	3.6
12	2	6.9	7.1
12+1	1	3.4	3.6

Licenciatura	3	10.3	10.7
Total	28	96.6	100.0
Omisso Sistema	1	3.4	
Total	29	100.0	

A diversidade de modelos de formação dificulta a «concepção de programas de formação de professores em exercício que respondam às necessidades reais de cada tipo de professores existentes no País» (MINED, 2017, p.64). Além disso, o período de duração do curso de formação de professores de 10 + 1 ano, em vigor em Moçambique, não é suficiente, tendo em conta a falta de competências e de conhecimentos sólidos dos candidatos no término da 10.^a classe e, também, devido ao facto de que os cursos de formação de professores apenas visam desenvolver as competências didáticas e métodos de ensino e aprendizagem sem incidirem na vertente científica. Por isso, a competência linguística dos professores na língua em que ensinam a ler e a escrever é limitada. Desta forma, seria recomendável que o professor de língua portuguesa, de todos os níveis, tivesse um reforço de formação linguística, através da introdução da disciplina de Língua Portuguesa nos IFPs, que permitisse o alargamento do período de formação e, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências suficientes para o ensino da leitura e da escrita. Como afirma Azevedo (2010), é absolutamente imperioso que o professor de língua portuguesa possua um conhecimento sólido, profundo e especializado, em termos teóricos, da língua que vai ensinar e da sua operacionalização didática, ou seja, que domine os conteúdos e saiba elaborar e operacionalizar os diversos métodos e recursos didáticos em sala de aula.

A necessidade de reforço de formação em língua portuguesa justifica-se também pelo facto de os professores inquiridos terem afirmado ser falantes nativos de uma das línguas bantu moçambicanas, pelo que o português é para eles uma LNM. Assim, sabendo-se que o português é LNM tanto para os professores como para os alunos, seria de esperar que os planos e as

estratégias de formação de professores se guiassem para metodologias específicas do ensino e aprendizagem desta disciplina.

Questionados sobre os métodos e os recursos usados nas aulas de leitura e escrita da disciplina de Língua Portuguesa, os professores indicaram o método analítico-sintético como o mais usado e o livro de aluno como recurso didático mais usado nas aulas de leitura e de escrita. Os professores justificaram, em conversas informais, o uso do livro como recurso base para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, invocando que este trazia todas as atividades necessárias para o ensino da leitura e da escrita e que o seu modelo estava de acordo com as orientações metodológicas plasmadas no programa do 1º ciclo, Ensino Básico, revisto em 2015, que refere que o ensino da leitura e da escrita iniciais deve basear-se no método analítico-sintético, com «maior enfoque ao percurso da síntese, exercitando a combinação de letras para a formação de novas sílabas e palavras» (INDE/MINEDH, 2015, p.13). Mas, Sim-Sim (2010) e Vicente (2018) comungam a ideia de que o que está na origem do insucesso na aprendizagem da escrita nas crianças moçambicanas é o perfil dos docentes e o método de iniciação à leitura e à escrita preconizado pelo programa da disciplina de Português no Ensino Básico moçambicano.

Confrontando as respostas do questionário com as aulas observadas, notou-se uma conformidade dos dados. Em todas as aulas observadas se verificou que as professoras usavam o método analítico-sintético e o livro do aluno como recurso didático, seguindo as atividades nele definidas, sem as adequar às características e necessidades dos alunos.

As atividades definidas no livro do aluno para o ensino de leitura e de escrita seguem, sim, o modelo analítico-sintético, obedecendo à seguinte sequência: apresenta-se uma imagem, segue-se a leitura da palavra nela representada, forma-se com ela uma frase, passando depois para a análise dos elementos que compõem as estruturas linguísticas (palavra, sílaba, letra/som), associando a sequência dos sons e grafemas que os representam, de modo a formarem diferentes sílabas e, com essas, formarem novas palavras. Este, por ser um método misto, ajuda a criança a aprender a correspondência entre os sons e as letras num curto espaço de tempo, e a

usá-los nas suas diferentes combinações, para descodificar palavras. Mas não pode ser considerado como um modelo único e inflexível, cabe ao professor usar, na sua prática docente, diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita e as estratégias indicadas para cada um deles, tendo em conta o grupo de alunos, as suas características linguísticas e a individualidade e singularidade de cada um. Como afirma Fernandes (2016), o docente deve ter sempre em atenção que qualquer método está apto a ser utilizado no ensino/aprendizagem da leitura e da escrita com todas as crianças, não existe nenhum método que seja totalmente eficaz com todos os alunos e, por outro lado, todos os métodos podem ajudar na aprendizagem. Mas cabe ao professor adotar um método, introduzindo nas suas metodologias algumas diferenças em função da realidade dos seus alunos, para que a aula seja mais dinâmica.

Assim também na escolha de recursos didáticos, cabe ao professor apropriar-se do recurso, configurando-o ou personalizando-o de acordo com as suas necessidades, usando-o com os propósitos do recurso escolhido. No caso do livro de aluno, sabe-se que muitas vezes este não demonstra ser um material completo, por isso, compete ao professor fazer as adaptações necessárias no seu trabalho na sala de aula. Bigochinski e Eckstein (2016, p.56) entendem que os materiais didáticos devem dar ao aluno possibilidades de reflexão, criar situações que o levem a usar diferentes formas de registo para ler, escrever, brincar, pensar, argumentar e lhe que permitam usar a linguagem escrita como um meio para questionar a realidade.

Capítulo V: Consciência Fonológica e Competências de Leitura e Escrita dos Alunos

Neste capítulo, apresenta-se a parte do estudo empírico que visa identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita em português dos alunos selecionados, assim como a relação entre o seu nível de consciência fonológica e as suas competências de leitura e escrita. São descritas as opções e procedimentos metodológicos, assim como os resultados obtidos e a discussão.

1. Metodologia

Para responder às perguntas de investigação 3., 4. e 5. e confirmar ou infirmar as hipóteses delas decorrentes, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter essencialmente descritivo, que consistiu em observar, registrar e analisar os fenómenos colhidos na realidade, procurando classificá-los, explicá-los e interpretar a sua ocorrência. Para a obtenção de dados, foram utilizados testes de avaliação da consciência fonológica e testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna, para avaliação das competências de leitura e de escrita. Além disso, foi aplicado um programa de estimulação da consciência fonológica, cujos efeitos se pretende avaliar.

Assim, serão descritos os instrumentos de recolha de dados e de intervenção pedagógica, os procedimentos, os participantes e o tratamento dos dados.

1.1.. Testes

Durante a pesquisa foram aplicados dois tipos de testes: (i) Bateria de Provas Fonológicas (Silva 2008), cuja finalidade é avaliar o nível de consciência fonológica e identificar o grau de dificuldade que as crianças enfrentam na aprendizagem de leitura e escrita; e (ii) testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna - 1º e 2º ano do Ensino Básico, adaptados de

Mateus et al. (2012) com objetivo de avaliar a competência de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Os dois instrumentos foram adaptados à realidade de realização do estudo, nomeadamente algumas características e tipo de imagens. Manteve-se somente as estruturas silábicas das palavras da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008).

1.1.1. Bateria de Provas Fonológicas

Para avaliar o nível de consciência fonológica das crianças em estudo, foi-lhes aplicada a Bateria de Provas Fonológica. A escolha deste instrumento deve-se ao facto de as tarefas nele existentes terem já sido utilizadas em outros estudos e mostrarem bons resultados, assim como terem o suporte de imagens para auxiliar as crianças na realização das tarefas propostas.

Além disso, a Bateria de Provas Fonológicas é, para Silva (2008), um instrumento que permite uma avaliação bastante fina das competências fonológicas infantis, a qual inclui várias medidas de consciência fonológica, com diferentes níveis de dificuldade.

A bateria é constituída por seis subprovas, sendo duas de classificação, duas de manipulação e duas de segmentação. Cada prova é avaliada em duas dimensões: a da sílaba e a do fonema, representadas de forma figurativa (vide apêndice IV).

Desta forma, foram elaborados cartões com imagens a cores para cada uma das palavras, de modo a «diminuir as dificuldades no desempenho infantil que decorressem de factores mnésicos» (Silva, 2008, p.7). Para tal, primeiro verificou-se quais as imagens conhecidas pelas crianças, a partir das suas realidades e do que consta nos livros de aluno da disciplina de Língua Portuguesa do 1º ciclo de Ensino Básico (1.ª e 2.ª classes), e mais tarde, aplicou-se o teste nos moldes que de seguida se descrevem.

Para as **provas de classificação** (com base na sílaba inicial e no fonema inicial), eram apresentadas às crianças quatro imagens e cabia à criança escolher as duas que começavam, num caso pela mesma sílaba, noutra caso pelo mesmo fonema. As provas eram constituídas por 14 itens cada, precedidas por dois itens de treino.

A cada resposta correta era atribuído um ponto, sendo que a cotação de cada prova podia variar de 0 a 14 pontos. O objetivo desta prova era avaliar a capacidade da criança para identificar sílabas ou fonemas iniciais semelhantes em diferentes palavras.

Metade dos itens das provas de classificação era constituída por dissílabos e a outra metade por palavras trissilábicas e, em cada um dos itens, nas duas tarefas, as palavras-alvo e as palavras-contraste tinham o mesmo número de sílabas, sendo as primeiras distribuídas em posições diversificadas.

Na realização de **provas de manipulação**, era solicitado à criança que pronunciasse o que ficava de cada palavra, quando se lhe retirava a sílaba ou o fonema inicial (supressão da sílaba inicial; supressão do fonema inicial), originando uma não palavra da língua portuguesa. Esta prova tinha por objetivo avaliar a capacidade da criança para manipular as unidades silábicas e fonémicas. Assim, num primeiro momento, a criança precisava de fazer uma análise da palavra apresentada para, num segundo momento, proceder à extração da sílaba ou do fonema inicial. E, num momento final, exigia-se um trabalho de síntese, de forma a reconstruir as sílabas ou os fonemas restantes.

A primeira prova (supressão da sílaba inicial) era composta por 14 itens e a segunda por 24. O método de cotação era idêntico ao das provas de classificação. Na primeira prova, a cotação podia variar entre 0 e 14, na segunda, entre 0 e 24 pontos.

Por fim, aplicaram-se as **provas de segmentação** (análise silábica e fonémica), que são consideradas indicadores fiáveis da consciência infantil em relação às unidades silábicas e fonémicas, em particular a consciência fonémica, que, para Yopp (1995), citado por Silva (2008, p.11), é «uma prova com um elevado valor preditivo em relação ao sucesso infantil na aprendizagem da leitura e escrita», visto que é através desta que a criança consegue prestar atenção, identificar e manipular as unidades mínimas da língua.

Nas duas tarefas de segmentação, era pedido às crianças que pronunciassem isoladamente cada uma das sílabas ou dos fonemas das palavras apresentadas. Cada uma das provas tinha 14 itens e, também aqui, metade das palavras eram dissílabos e a outra metade trissílabos.

Para a execução de todas as provas da bateria foi necessário apresentar o primeiro item de exemplo e, quando a criança tivesse dificuldades em identificar alguma das palavras representadas na imagem, éramos obrigados a nomear essa palavra, pronunciando-a devagar, e a pedir à criança para repetir até que compreendesse a tarefa. Só depois de ter compreendido a tarefa é que se passava aos itens avaliativos.

Terminada a recolha, foram elaboradas grelhas para o registo das pontuações obtidas por cada criança avaliada (vide apêndice V).

1.1.2. Teste de Leitura e Escrita

A avaliação da competência de leitura e de escrita dos sujeitos em estudo foi feita através da aplicação de testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna - 1º e 2º ano do Ensino Básico, adaptados de Mateus et al (2012). Trata-se de um conjunto de sugestões de atividades e de materiais desenvolvidos no âmbito do projeto intitulado *Criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo dos alunos de Português Língua Não Materna*, que se enquadram nas características do nosso objeto de estudo, têm a vantagem de apresentarem o suporte de imagens a cores e são adequados para responder à questão inicialmente colocada: *a transparência ou a opacidade fonémica da ortografia do português será um fator do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas?*

À semelhança dos testes da Bateria de Provas Fonológicas, foram selecionadas imagens adaptadas à realidade das crianças, de modo a permitir o seu reconhecimento e a resolução dos exercícios autonomamente, por cada criança, sem necessidade de explicações sobre como fazê-los.

O teste de leitura era composto por 20 itens divididos em 5 principais pontos:

- (i) Com o objetivo de testar a capacidade de identificação de sons iniciais das palavras, foram apresentadas as vogais e as respetivas imagens, e pedia-se à criança que ligasse cada vogal à imagem correspondente, tendo em conta o fonema inicial;

- (ii) Para testar a capacidade de reconhecimento de palavras por escrito através da construção silábica, pedia-se à criança que observasse as imagens e escrevesse os nomes dos objetos representados, completando as sílabas iniciais ou mediais;
- (iii) Para verificar a capacidade de construção da palavra, apresentavam-se as imagens e pedia-se à criança que escrevesse o nome do que estava representado na imagem;
- (iv) Para verificar a capacidade de construção de frases, foram apresentadas três imagens e pedia-se que escrevesse uma frase simples para cada imagem, de modo a descrever o que via;
- (v) Por fim, para avaliar a compreensão leitora, foi apresentado um texto que, depois da leitura, a criança deveria representar numa forma figurativa (vide apêndice VI).

Para a avaliação dos testes, foi elaborada uma grelha com duas tabelas (vide apêndice VII), em que: (i) foram registadas as dificuldades encontradas em cada uma das atividades; (ii) foi registada a pontuação dos acertos de cada atividade. A cada resposta correta era atribuído um ponto. Assim, cada atividade tinha a seguinte classificação máxima:

Tabela 13. Distribuição da Classificação das Atividades da Prova de Leitura e de Escrita

Atividades	Classificação Máxima
Atividade I	5 valores
Atividade II	6 valores
Atividade III	5 valores
Atividade IV	3 valores
Atividade V	1 valor
Total	20 valores

Desta forma, a cotação de todo o teste poderia variar entre 0 e 20 pontos. É de realçar que a avaliação desta atividade estava cingida apenas à compreensão das tarefas que eram pedidas, não incidindo na correção ortográfica, visto que as incorreções ortográficas são normais no processo de aprendizagem da escrita.

1.2. Procedimentos

1.2.1. Testes

Para avaliar o nível de consciência fonológica e a capacidade de leitura e de escrita em língua portuguesa tinha sido prevista a aplicação de testes (pré-teste e pós-teste) da Bateria de Provas Fonológicas e de leitura e escrita aos alunos da 2ª classe, em duas escolas primárias completas, da província de Niassa, sendo uma na zona urbana, Escola Primária Completa Amílcar Cabral (cidade de Lichinga) e a outra na zona rural, Escola Primária Completa de Mechumwa, no Distrito do Lago. O pré-teste serviria de instrumento para selecionar sujeitos de estudo (grupo experimental), que seriam as crianças que mostrassem dificuldades na realização das tarefas dos testes.

Após a seleção dos sujeitos de estudo, previa-se a elaboração de um programa de intervenção que teria em conta as dificuldades manifestadas no pré-teste, com base nas atividades constantes do livro do aluno. Para avaliar os efeitos do programa de estimulação da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita do português, estava previsto aplicar-se o pós-teste a todas as crianças da 2ª classe, que constituiriam o grupo experimental e outras crianças, o grupo de controlo.

Todavia, não nos foi possível seguir todos os passos metodológicos programados. Não se trabalhou com o grupo de controlo, por razões de falta de condições de espaço físico (sala de aula), o que limitou a avaliação do efeito do programa de estimulação da consciência fonológica.

Estava previsto realizar-se, tal como provas de avaliação da consciência fonológica, os testes de diagnóstico em língua portuguesa, também em duas fases (pré-teste e pós-teste). No entanto, fomos informados pelas docentes de que os alunos ainda não tinham aprendido e desenvolvido as matérias relativas

a leitura e a escrita, pressupondo-se que os alunos não tinham habilidades de leitura e escrita suficientes para a realização do teste, que não teve boa aceitação. Desta forma, teve de se abdicar da aplicação destes testes no primeiro momento de recolha de dados, tendo-se realizado apenas a Bateria de Provas Fonológicas.

O pré-teste da Bateria de Provas Fonológicas foi aplicado no mês de maio de 2019 e, após a execução do programa para a estimulação da consciência fonológica, foi aplicado o pós-teste, no mês de outubro. Por falta de salas para a realização destes testes, houve a necessidade de pedir à professora da Escola Primária Completa Amílcar Cabral a dispensa das crianças das suas aulas da disciplina de Educação Física, que decorriam todas as sextas-feiras. No caso da Escola Primária Completa de Mechumwa, o pré-teste foi aplicado nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, num período em que, por ausência da professora, a lecionação das aulas da turma foi assegurada pelo Diretor Adjunto Pedagógico. Nesta escola, o pós-teste foi aplicado depois das avaliações finais do ano letivo, época na qual as crianças não estão ocupadas com outras atividades escolares.

Os testes de leitura e escrita deveriam ter ocorrido no terceiro e último trimestre. No trimestre programado, no entanto, houve a alteração brusca do calendário escolar, devido às eleições gerais (Presidenciais, Legislativas e das Assembleias Provinciais), em Moçambique que levou a que, ao invés de terminar em novembro, o ano letivo tenha terminado em outubro. Assim, foi pedida autorização às professoras titulares, com o conhecimento das direções das respetivas escolas, para que os testes fossem aplicados no primeiro mês do ano letivo de 2020. Portanto, foram incumbidas as professoras titulares das turmas de administrarem as tarefas, pois que, com elas, os alunos estariam à vontade na sua realização.

Todas as tarefas foram administradas individualmente e, aos examinadores, cabia o dever de assegurar condições de silêncio e sossego nas salas. E, sempre que o examinando tivesse dificuldade em identificar alguma imagem, o examinador informava-o do que se tratava, fazendo-o repetir a palavra até que a sua identificação fosse feita de forma automática.

Para a aplicação dos testes nas duas escolas, foi necessário um pedido de autorização aos serviços distritais de educação, às direções das escolas e às professoras titulares das turmas em estudo (vide anexo III).

1.2.2. Programa para a Estimulação da Consciência Fonológica

Após a avaliação de nível de consciência fonológica dos sujeitos em estudo através do pré-teste adaptado da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008), em que se verificou que os testados apresentavam mais dificuldades nas provas referentes à consciência fonémica do que nas da consciência silábica, foi aplicado um programa para a estimulação da consciência fonológica, tendo em conta todos os níveis desta consciência, sem, no entanto, ter-se cingido às tarefas em que os alunos revelaram mais dificuldades.

O programa tinha por objetivo testar a hipótese da relação entre o desenvolvimento da consciência e a aprendizagem da leitura e da escrita. Este foi aplicado no terceiro trimestre do ano letivo de 2019 e estava previsto que se prolongasse pelos últimos três meses de aulas. Porém, por motivos de alteração do calendário escolar, coincidindo com o período de eleições gerais (Presidenciais, Legislativas e das Assembleias Provinciais) em Moçambique, o mesmo foi desenvolvido em apenas dois meses (agosto e setembro).

Pelos motivos anteriormente referidos, pela inexistência de fundos para custear a pesquisa e por forma a não interferir na planificação normal das aulas e nas estruturas organizacionais das escolas, o plano foi aplicado pelas professoras titulares das turmas, que foram orientadas a planificarem as suas aulas de leitura e escrita usando, de entre as várias estratégias existentes e por elas já conhecidas, as seguintes:

- **O nome próprio do aluno.** São variadas as atividades que se podem levar a cabo utilizando o nome próprio das crianças, como por exemplo: (i) no momento de marcação de presenças apresentar às crianças o nome de um dos colegas, dividindo-o em pedacinhos através de batimento de palmas, atividade comumente realizada para desenvolvimento da consciência silábica; (ii) pedir para associar as partes que compõem um nome (sílabas ou

letras isoladas), a fim de, por um lado, desenvolver a consciência silábica, mas também a consciência fonêmica e da palavra; (iii) Para o desenvolvimento desses níveis de consciência e para assegurar a construção da base alfabética de escrita, pedir às crianças que escrevam o seu nome próprio numa cartolina e, seguidamente que recortem as letras que compõem o seu nome; depois pode pedir-se-lhes que comparem a extensão (maior ou menor) do seu nome com os nomes dos colegas, que comparem as letras iniciais dos diferentes nomes, para verificar semelhanças e diferenças, e, posteriormente, para formarem novas palavras a partir das letras iniciais de cada nome.

- **Poemas e canções.** As professoras titulares foram aconselhadas a explorar os poemas constantes no livro do aluno, não somente através da leitura, mas também de versões cantadas. Além disso, podiam ser usadas as canções conhecidas pelas crianças não para pôr ordem na sala de aula, mas sim para a introdução na aula de leitura e de escrita de um som ou conjunto de sons, a fim de treinar na criança a discriminação auditiva, melhorar a consciência dos sons das vogais e das consoantes nas palavras e permitir à criança passar da consciência da rima para a consciência fonêmica. Este tipo de textos permite explorar as palavras que rimam no texto, complementando-se a atividade com a escrita das palavras no quadro e depois no caderno; contagem das letras e/ou sílabas de palavras identificadas, seguida de comparação entre elas quanto à extensão; formação de novas palavras, substituindo apenas a letra inicial. O trabalho com poemas e canções permite também desenvolver a consciência da palavra (através de exercícios diversos, como, por exemplo, contar as palavras de um verso do poema através de batimentos do pé no chão por cada palavra produzida, a fim de levar a criança a perceber que as frases são formadas por palavras).

- **Contar histórias.** A professora deve utilizar várias histórias para que as crianças desenvolvam a oralidade através da percepção auditiva e da interpretação oral das histórias. Com esta proposta, as professoras poderiam também, por exemplo, trabalhar com jogos de oralidade, tais como segmentação fonológica das palavras, registo escrito de sílabas, de sons representados pelas letras, de sons iniciais, mediais e finais de palavras, bem como a leitura de outras histórias de livros infantis.

São inesgotáveis as tarefas para a estimulação da consciência fonológica, portanto, às professoras titulares das turmas foi recomendada a realização de atividades com criatividade, de forma lúdica, informal, interativa e que diversificassem os instrumentos a utilizar, com materiais autênticos, de modo a que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita fosse significativo.

Ao longo do programa de intervenção foram realizados encontros informais com as professoras titulares, com o objetivo de acompanhar o nível de progresso da implementação das propostas do programa, as dificuldades ou facilidades das propostas e a necessidade de trocar ou reforçar algumas tarefas.

1.3. População e Amostra

Constituiu população desta pesquisa o conjunto dos alunos e professores das duas turmas de 2.^a classe das escolas primárias completas dos distritos de Lichinga e Lago selecionadas. A escolha destes dois distritos diferentes tinha por objetivo fazer um estudo comparativo entre as crianças da zona urbana, que têm mais contacto com a língua portuguesa como língua segunda, e as crianças da zona rural, onde o contacto com a língua portuguesa acontece apenas em sala de aula, com o professor e num período curto.

A seleção dos alunos baseou-se nos seguintes critérios bem definidos: (i) crianças que estivessem a frequentar pela primeira vez a 2.^a classe e (ii) que não tivessem passado pelo ensino pré-escolar (creche). No que respeita ao primeiro critério, foi fácil identificar uma lista de sujeitos para estudo, visto que as professoras titulares²⁷ das turmas já tinham trabalhado com as mesmas crianças no primeiro ano de escolaridade. Relativamente ao segundo critério, a dificuldade foi encontrada apenas na Escola Primária Completa Amílcar Cabral, pelo facto de a direção da escola não ter o registo das crianças que passaram ou não pelo ensino pré-escolar.

Por essa razão, foi necessário recorrer à colaboração dos pais e encarregados de educação, de modo a confirmarem-nos se o seu educando

²⁷ As professoras eram das turmas indicadas para o estudo, visto que as turmas do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico são lecionadas por um professor cada.

teria passado ou não pelo ensino pré-escolar. Obtivemos, assim, uma amostra de 45 crianças: 14 crianças da escola da Cidade de Lichinga e 31 da Escola Primária Completa de Mechumwa. Na tabela abaixo, apresenta-se a informação relativa à idade dos informantes:

Tabela 14. Idade dos sujeitos

Idade		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Válido	6	1	2.2	3.1
	7	20	44.4	62.5
	8	9	20	28.1
	9	2	4.4	6.3
	Total	32	71.1	100
Omisso		13	28.9	
Total		45	100	

A idade dos sujeitos em estudo variava, até a data da aplicação dos testes, entre os 6 a 9 anos, sendo o grupo com 7 anos de idade o mais numeroso. Das 45 crianças, 13, todas da Escola Primária Completa de Mechumwa, não apresentavam registo da sua data de nascimento no livro de turma, por motivo de serem, alguns, crianças órfãs, outros, filhos de pais não escolarizados, que não conheciam a data de nascimento do seu educando.

Do número total da amostra, 24 sujeitos eram do sexo masculino e 21 do sexo feminino.

Das 45 crianças com que iniciámos o estudo, apenas 35 foram submetidas ao pós-teste de avaliação fonológica, tendo desistido 10 crianças, todas da Escola Primária Completa de Mechumwa, por vários motivos. De acordo com a direção da escola, em conversas informais com o pesquisador, os fatores determinantes das desistências escolares são a tradição de as crianças terem que ajudar as famílias na agricultura e o facto de a escolarização ter lugar numa língua diferente da sua língua materna, embora o programa de ensino abra espaço para o uso da língua materna do aluno quando for necessário.

Como foi referido anteriormente, o trabalho incide sobre o 1º ciclo (1ª e 2ª classe) do Ensino Básico. A escolha deste ciclo deveu-se ao facto de que, ao terminar o 1º ciclo do Ensino Básico, a criança deverá ter competências na leitura de pequenos textos com voz audível e na escrita de frases e pequenos textos, obedecendo as regras básicas de funcionamento da língua (cf. INDE/MINEDH, 2015).

Além disso, outro fator motivador foi o programa de ensino, de modo a verificar se a proposta do procedimento metodológico nele constante possibilita uma aprendizagem de leitura e de escrita de forma significativa, visto que o programa prioriza o ensino do nome da letra (grafema) ao invés do som da mesma (ou do fonema) no processo da leitura e escrita na 1ª classe, sendo que, na 2ª classe, a introdução das combinações grafémicas é feita a partir de frases e pequenos textos (INDE/MINEDH, 2015).

1. 4. Procedimentos Metodológicos para o Tratamento dos Dados

Após a recolha dos dados, estes foram selecionados, organizados e tratados de acordo com a sua natureza (dados linguísticos e outros) e os instrumentos para a sua obtenção, de acordo com as questões de investigação.

Os dados obtidos através das provas de avaliação da consciência fonológica e das provas de leitura e escrita tiveram um tratamento quantitativo-estatístico (com base no programa SPSS 25), para uma análise mais precisa das informações obtidas, tendo-se procurado compreender as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita do português nas crianças moçambicanas.

Alguns dados foram sumarizados usando tabelas de frequências e gráficos, processados através da ferramenta *Microsoft Excel* e, posteriormente, transportados para o *Word* para a sua análise. Do programa SPSS, versão 25, foi utilizada a estatística descritiva, por ser uma das técnicas analíticas utilizada para resumir o conjunto de dados recolhidos e organizados através de números, tabelas e gráficos. Além disso, a estatística descritiva, como refere Morais (2005), inclui uma grande diversidade de medidas, como sejam a

média, o desvio padrão, o mínimo, o máximo, entre outros, sendo uma técnica analítica que proporciona informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. Por isso, para a caracterização da amostra desta investigação foram analisados os valores da média, desvio-padrão, máximo e mínimo para diferentes pontuações convertidas em percentagens.

Para a caracterização da amostra a partir da estatística descritiva foram utilizados os seguintes indicadores estatísticos:

Medidas de tendência central, que forneceram uma descrição do centro de distribuição dos valores das respetivas variáveis da amostra. Das várias medidas, foi utilizada, nesta pesquisa, a **média**.

Medidas de dispersão ou viabilidade, que descrevem os dados que fornecem uma indicação do quanto os valores individuais da mesma variável estão próximos, ou, pelo contrário, se afastam do centro da sua distribuição (Field, 2009). Foram utilizadas as seguintes medidas: frequência, o desvio padrão, mínimo e máximo. A **frequência** corresponde ao número de vezes que cada valor da variável aparece na amostra. E o **desvio padrão** traduz a dispersão média dos valores individuais em relação ao valor da média da amostra na variável em questão (Martins, 2011). Quanto mais próximo de zero for o desvio padrão, mais homogêneos são os dados. Foi considerada de **mínimo** a menor pontuação obtida pelos sujeitos testados e **máximo** a maior pontuação obtida em cada um dos testes.

Medidas de associação, que permitiram avaliar a intensidade e a relação entre as variáveis. Assim, foi utilizado o **Coefficiente de correlação de Person**, a fim de avaliar a correlação das variáveis (positiva ou negativa), com a magnitude que variava entre +1 e - 1 da mesma associação. De acordo com Martins (2011), uma correlação de +1 significa que há uma correlação positiva perfeita entre duas variáveis e uma correlação de -1 significa que há uma correlação negativa perfeita entre duas variáveis. Uma correlação de zero (0), ou próxima de zero, representa ausência de relação entre as variáveis.

2. Apresentação e discussão de resultados

Nesta secção, apresentam-se os dados recolhidos através dos testes de consciência fonológica e dos testes de leitura e escrita, de modo a dar

respostas às questões de investigação: 3. Qual o nível de dificuldades que os alunos das classes iniciais enfrentam na aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa?; 4. O desenvolvimento da consciência fonológica será causa determinante do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas? e 5. A transparência ou a opacidade fonémica da ortografia do português será um fator primordial do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas?

Como foi referenciado anteriormente, foram aplicados dois tipos de testes: (i) Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008) com o objetivo de avaliar o nível de consciência fonológica das crianças e (ii) testes de diagnóstico de Português Língua Não Materna - 1º e 2º ano do Ensino Básico, de Mateus et al (2012), com a finalidade de avaliar o nível de competência de leitura e de escrita das crianças em estudo.

Assim, para responder às questões 3. e 4. são apresentados, analisados e discutidos os dados obtidos através de testes da Bateria de Provas Fonológicas e das provas de leitura e de escrita. Para responder à última questão usaremos os dados obtidos através de teste de prova de leitura e de escrita, perspectivado em função da pergunta.

2.1. Testes da Bateria de Provas Fonológicas

2.1.1. Resultados do Pré-teste

Os testes da Bateria de Provas Fonológicas foram aplicados às crianças da 2ª classe das Escolas Primárias Completas Amílcar Cabral (Lichinga) e Mechumwa (Lago), de modo a responder à questão: o desenvolvimento da consciência fonológica será a causa determinante do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas? Estes foram aplicados em duas fases: pré-teste e pós-teste. Este último foi realizado após aplicação do programa para a estimulação da consciência fonológica com recurso aos instrumentos usados no pré-teste (vide em apêndice IV). Assim, as provas consistiam na classificação de palavras com base na sílaba inicial e no fonema inicial; na manipulação de unidades silábicas ou fonémicas (supressão

da sílaba inicial e supressão do fonema inicial) e na segmentação de sílabas ou dos fones, que consistia na análise silábica e fonémica.

De seguida, apresentamos a tabela descritiva dos resultados do pré-teste, na qual constam, além das provas, o número de testados (N), a percentagem, a média, o desvio-padrão, mínimo e máximo.

Tabela 15: Análise Descritiva dos Resultados do Pré-teste da Bateria de Provas Fonológicas

Prova	N	%	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
CSI	45	100	8.82	5.869	0	14
CFI	45	100	4.02	5.168	0	14
SSI	45	100	6.00	4.833	0	14
SFI	45	100	3.18	5.757	0	20
AS	45	100	10.13	4.810	1	14
AF	45	100	2.04	2.551	0	6

Como se pode ver na tabela 15, considerando as médias e os desvios padrão dos resultados obtidos nas seis provas da bateria fonológica, a prova onde os resultados foram superiores foi a de análise silábica, com 10.13 de média e 4.810 de desvio padrão, seguido pela prova de classificação de palavras com base na sílaba inicial com 8.82 e 5.869, valores da média e do desvio padrão, respetivamente. Os resultados mais baixos registaram-se na prova de análise fonémica com 2.04 de média e 2.551 de desvio padrão.

Quanto aos valores mínimos, destaca-se a prova de análise silábica, onde todos os sujeitos testados obtiveram a cotação numa das tarefas da prova. Contudo, nas provas de supressão do fonema inicial e de análise fonémica, onde se previam valores máximos de 24 e 14 respetivamente, os resultados registaram valores máximos de 20 e 6, significando que em nenhuma das tarefas os sujeitos conseguiram atingir a pontuação prevista.

Observemos, de seguida, os resultados de cada uma das provas do pré-teste.

Classificação da sílaba inicial

Para a realização das tarefas desta prova, eram apresentadas às crianças quatro imagens e cabia à criança escolher as duas que começavam

pela mesma sílaba, com objetivo de avaliar a sua capacidade para identificar sílabas iniciais semelhantes. As palavras utilizadas nesta prova eram constituídas, metade por dissílabos e a outra metade por palavras trissilábicas. Assim, as palavras-alvo e as palavras-contraste tinham o mesmo número de sílabas e as primeiras eram distribuídas em posições diversificadas.

A prova era constituída por 14 itens e por cada resposta correta era atribuído um ponto, sendo que a cotação de cada prova podia variar de 0 a 14 pontos. Tendo em conta os dados da tabela 15, constatamos que a média total obtida na prova foi de 8.82, pouco mais de metade do valor da pontuação máxima possível nesta prova (14 pontos).

Analisando a tabela 16, os resultados dos itens apontaram para pontuações elevadas em quase todas as provas, apresentando valores da média acima da metade prevista em cada item, excetuando-se os itens 3, 4, 6, 9 e 13, em que os valores alcançados nas tarefas foram inferiores a metade da média prevista. Mas, no que se refere ao desvio padrão, os valores apresentados indicaram uma maior dispersão dos dados, significando que não houve homogeneidade das respostas dos sujeitos testados.

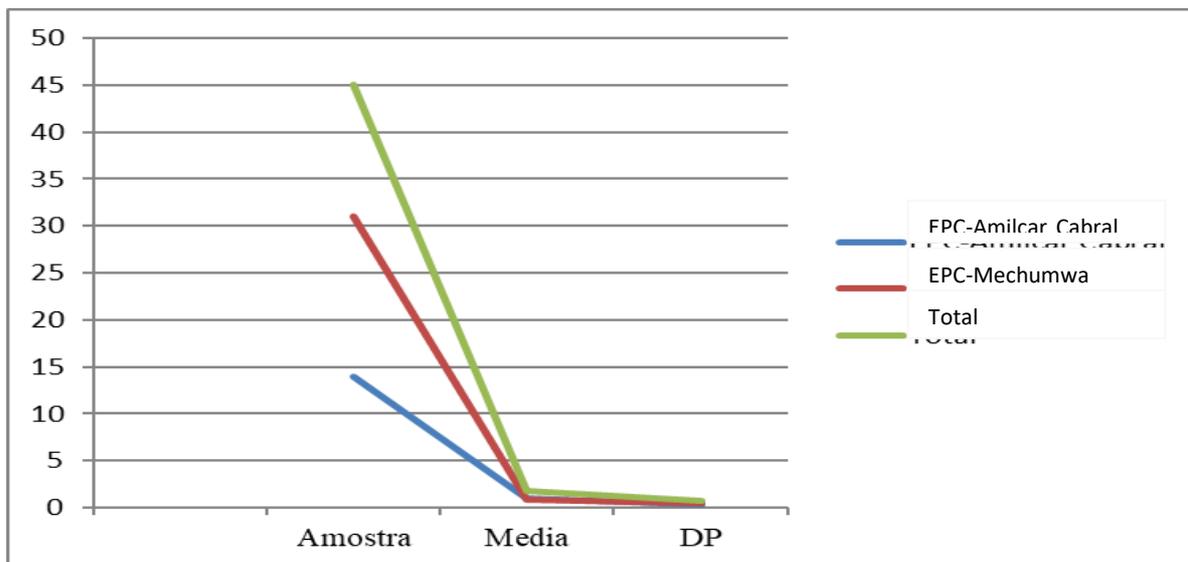
Tabela 16: Classificação com base na sílaba inicial

Item	N	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	45	.84	.367	1	
Item2	45	.76	.435	.755	.000
Item3	45	.33	.477	.303	.043
Item4	45	.49	.506	.297	.047
Item5	45	.89	.318	.434	.003
Item6	45	.44	.503	.384	.009
Item7	45	.53	.505	.213	.160
Item8	45	.93	.252	.623	.000
Item9	45	.44	.503	.014	.929
Item10	45	.51	.506	.316	.034
Item11	45	.71	.458	.268	.076
Item12	45	.98	.149	.351	.018
Item13	45	.24	.435	.101	.507
Item14	45	.71	.458	.268	.076

Quanto aos dados da correlação entre os itens desta prova, verificou-se que há uma correlação perfeita positiva entre si, com níveis de significância inferiores a 0.05, o que pode significar que, para esta prova, os resultados obtidos foram estatisticamente significativos. Os itens 9 e 13 apresentaram uma correlação fraca, com valores que se aproximam de zero, mas os seus coeficientes de significância foram muito fortes, inferindo-se que os seus valores são estatisticamente não significativos.

Comparando os resultados das duas escolas quanto aos valores das médias (0.93 - EPC- Amílcar Cabral e 0.81 – EPC-Mechumwa) e do desvio padrão (0.669), numa amostra de 14 para a primeira escola e de 31 para a segunda, depreende-se que os valores das duas escolas estão ao mesmo nível, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Classificação da sílaba inicial em função da escola, em número de informantes



Estes resultados mostram claramente que não houve diferenças significativas entre as duas escolas, ou seja, os alunos das duas escolas apresentaram o mesmo nível de conhecimento na resolução das tarefas de classificação de palavras com base na sílaba inicial.

Classificação do fonema inicial

A prova de classificação da palavra com base no fonema inicial tinha por objetivo avaliar a capacidade da criança para identificar fonemas iniciais semelhantes em diferentes palavras. Assim como na prova de classificação com base na sílaba inicial, nesta também, para a realização das tarefas, eram apresentadas às crianças quatro imagens e cabia à criança escolher as duas que começavam pelo mesmo fonema.

A prova era constituída por 14 itens e por cada resposta correta era atribuído um ponto, sendo que a cotação de cada prova podia variar de 0 a 14 pontos.

Tendo em conta a tabela 15, verifica-se que a média total obtida nesta prova foi de 4.02, valor muito baixo, que não se aproxima sequer da metade da pontuação máxima possível nesta prova (14 pontos).

Quanto aos resultados dos itens, sintetizados na tabela 17, constatou-se que quase todos apresentaram pontuações muito baixas de média, excetuando-se os itens 1, 6, 10 e 13, com valores que ultrapassaram a metade do valor da média (0.5). No entanto, foram elevados os valores do desvio padrão, significando uma maior dispersão dos dados, ou seja, houve uma heterogeneidade das respostas dos sujeitos em todas as tarefas da prova.

Tabela 17: Classificação com base no fonema inicial

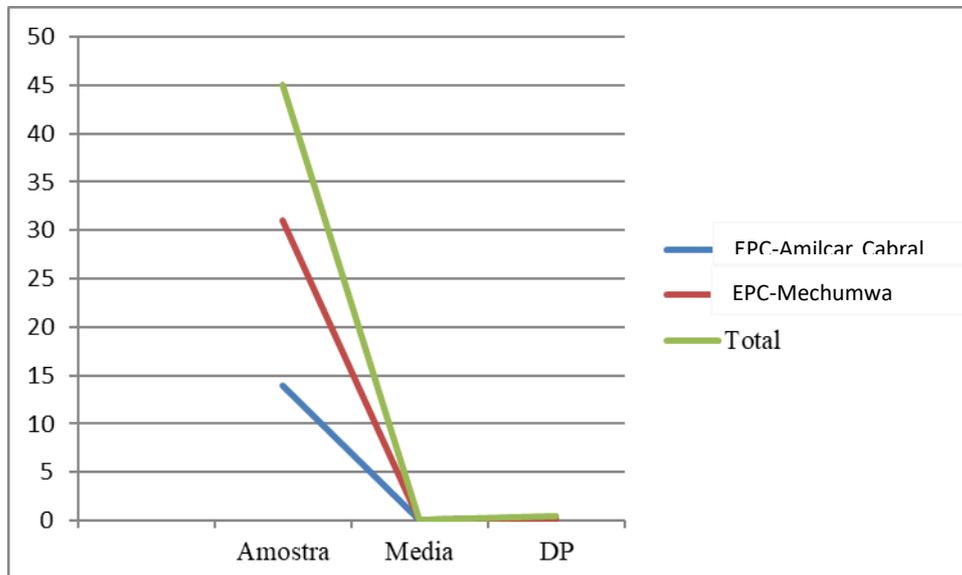
Item	N	Média	Desvio Padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	45	.60	.495	1	
Item2	45	.40	.495	.389	.008
Item3	45	.07	.252	.036	.813
Item4	45	.27	.447	-.021	.894
Item5	45	.16	.367	.225	.137
Item6	45	.60	.495	.074	.629
Item7	45	.02	.149	-.185	.225
Item8	45	.07	.252	.218	.150
Item9	45	.07	.252	.218	.150
Item10	45	.69	.468	.039	.798
Item11	45	.40	.495	.019	.904
Item12	45	.04	.208	.176	.247
Item13	45	.56	.503	.274	.069

Item14	45	.09	.288	.096	.532
--------	----	-----	------	------	------

No que concerne à correlação entre os itens desta prova e a sua significância é evidente que há uma correlação perfeita positiva entre os itens 1 e 2, 5, 8, 9, 12, 13 e uma correlação negativa entre os itens 1 e 4, 7. Para os itens 3, 6, 10, 11, 14 a correlação foi fraca. Mas quase todos os itens se apresentaram com níveis de significância superiores a 0.05, o que pode significar que, para esta prova, os resultados obtidos foram estatisticamente não significativos. Somente o item 2, que apresenta uma correlação positiva com o item 1, tem um nível de significância inferior ao estipulado, inferindo-se que o seu valor é estatisticamente significativo.

Comparando as médias e desvios padrão, constatamos que não houve uma diferença significativa nas duas escolas nos resultados obtidos, como podemos ver no gráfico abaixo, onde a EPC-Amílcar Cabral apresenta a média de 0.07 e a EPC – Mechumwa 0.03, sendo 0.447 o valor de desvio padrão.

Gráfico 2: Classificação do fonema inicial em função da escola



Supressão da sílaba inicial

A prova de manipulação de unidades com base na supressão da sílaba inicial tinha por objetivo avaliar a capacidade da criança em manipular as unidades silábicas. Assim, era solicitado à criança que pronunciasse o que

ficava de cada palavra, quando se lhe retirava a sílaba inicial, originando uma não-palavra da língua portuguesa. Esta prova era composta por 14 itens. Assim, como nas anteriores, a cotação podia variar de 0 a 14 pontos.

Verificando os resultados da tabela 15, o valor da média total obtida nesta prova foi de 6, não tendo sido atingido pelo menos a metade do valor da pontuação máxima (14 pontos).

Os sujeitos testados obtiveram pontuações muito baixas em quase todos os itens, com valores de média a não atingirem a metade do valor previsto (0.5). Apenas os itens 1, 6, 8, 11 e 12 apresentaram valores elevados de média, aproximando-se ao previsto.

Tabela 18: Supressão da sílaba inicial

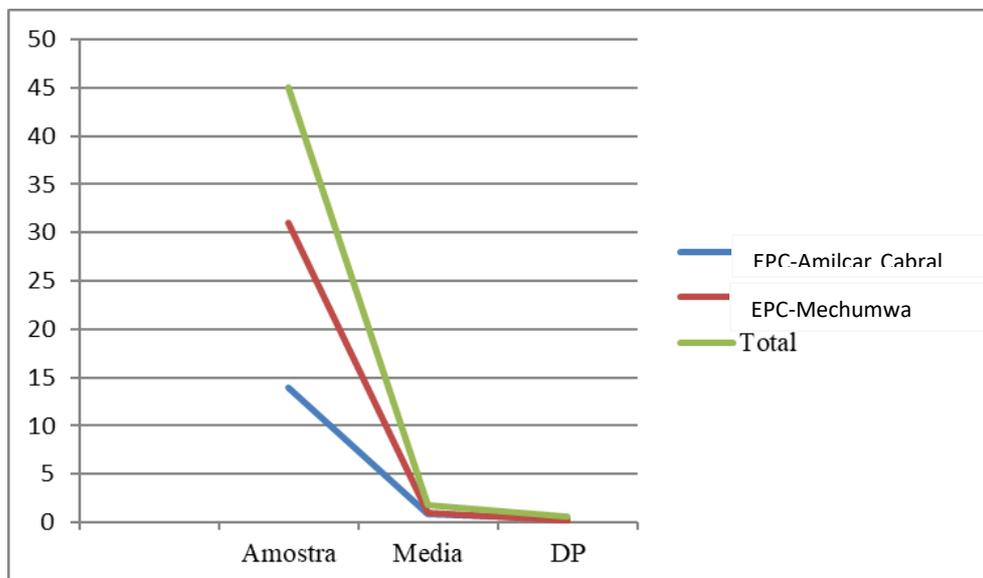
Item	N	Média	Desvio padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	45	.93	.252	1	
Item2	45	.07	.252	.071	.641
Item3	45	.09	.288	.083	.586
Item4	45	.20	.405	.134	.382
Item5	45	.13	.344	.105	.493
Item6	45	.80	.405	.312	.037
Item7	45	.47	.505	.071	.641
Item8	45	.91	.288	.230	.129
Item9	45	.29	.458	.170	.263
Item10	45	.04	.208	.058	.707
Item11	45	.91	.288	.543	.000
Item12	45	.78	.42	.286	.057
Item13	45	.31	.468	.180	.238
Item14	45	.07	.252	.071	.641

Além disso, os valores do desvio padrão distanciam-se de zero, sendo muito elevados, o que leva a depreender que não houve uma homogeneidade das respostas dos sujeitos testados. No que concerne à correlação entre itens, os resultados desta prova apontaram para uma correlação fraca entre si, com níveis de significância acima de 0.05 para quase todos os itens, excetuando os itens 11 e 6, cujos valores são estatisticamente significativos.

Comparando os resultados das duas escolas, verificamos que as pontuações das médias e dos desvios padrão não apresentam uma diferença

significativa em todos os itens, como se pode ver no gráfico 3, onde o valor da média foi de 1.83, sendo a EPC-Amílcar Cabral com 0.86 e a EPC- Mechumwa com 0.97 e 0.543 o desvio padrão.

Gráfico 3: Supressão da sílaba inicial em função da escola



Supressão do fonema inicial

Para esta prova era solicitado à criança que pronunciasse o que ficava de cada palavra, quando se lhe retirava o fonema inicial, originando também uma não-palavra da língua portuguesa. Era composta por 24 itens, podendo a sua cotação variar de 0 a 24 pontos. Mas, de acordo com a tabela 15, constatamos que a cotação máxima alcançada foi de 20 pontos. Os sujeitos testados não conseguiram obter qualquer pontuação nos itens 12, 16, 19 e 24.

Assim, analisando os dados da tabela 19, constata-se que, nas tarefas onde os sujeitos testados conseguiram obter pontuação, os valores de média em cada um dos itens foram muito baixos, aproximando-se de zero. E, verificando os valores do desvio padrão, houve um afastamento substancial do valor zero, o que significou a dispersão das respostas dos sujeitos testados.

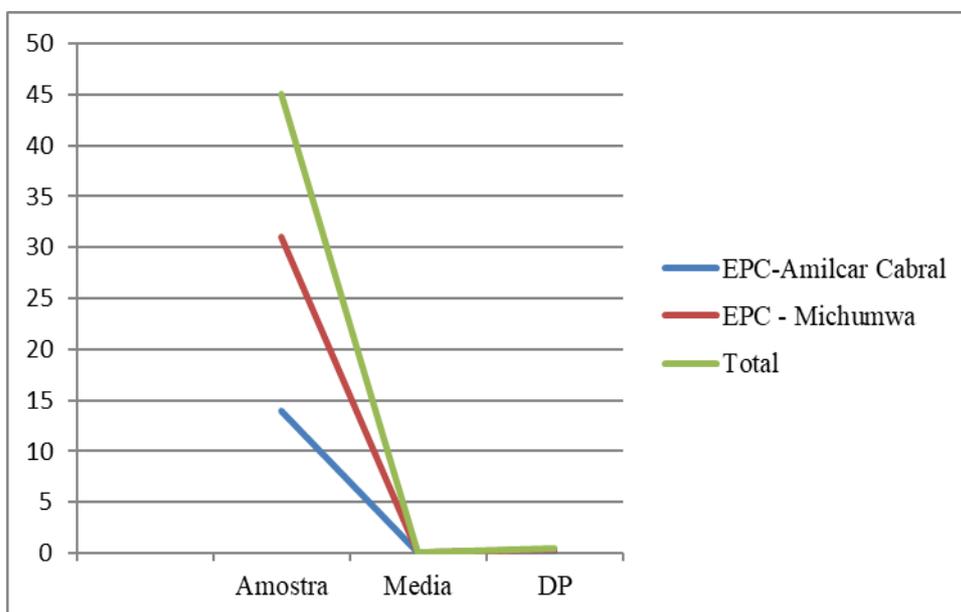
Tabela 19: Supressão do fonema inicial

Item	N	Média	Desvio padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	45	.11	.318	1	
Item2	45	.07	.252	-.094	.537
Item3	45	.04	.208	-.076	.619
Item4	45	.02	.149	.426	.003
Item5	45	.62	.490	.275	.067
Item6	45	.02	.149	-.053	.728
Item7	45	.04	.208	.267	.076
Item8	45	.62	.490	.275	.067
Item9	45	.44	.503	.253	.094
Item10	45	.09	.288	-.110	.470
Item11	45	.11	.318	.100	.513
Item13	45	.02	.149	-.053	.728
Item14	45	.09	.288	-.110	.470
Item15	45	.02	.149	-.053	.728
Item17	45	.22	.420	.151	.322
Item18	45	.07	.252	.189	.214
Item20	45	.04	.208	-.076	.619
Item21	45	.42	.499	-.016	.917
Item22	45	.04	.208	.267	.076
Item23	45	.04	.208	-.076	.619

Quanto à correlação entre os itens e seu nível de significância, notou-se que nesta prova houve uma correlação fraca entre os itens, visto que os valores da correlação não se aproximam a 1 nem a - 1. E os seus níveis de significância são quase todos superiores a 0.05, o que indica que os coeficientes de correlação não são significativos. Apenas no item 4, que apresenta um valor de significância de 0.003, muito abaixo de 0.05, se pode considerar que os valores são estatisticamente significativos.

Comparando as duas escolas, os resultados obtidos não apresentaram uma diferença significativa, como mostra o gráfico abaixo, onde os valores da média total foram de 0.13, sendo a EPC-Amílcar Cabral 0.06 e a EPC-Mechumwa 0.07 e 0.517 o valor do desvio padrão.

Gráfico 4: Supressão do fonema inicial em função da escola



Análise silábica

Este tipo de teste pertence às provas de segmentação, consideradas como sendo de um elevado valor preditivo em relação ao sucesso infantil na aprendizagem da leitura e escrita. Nesta tarefa, era pedido às crianças que pronunciassem isoladamente cada uma das sílabas das palavras apresentadas.

A prova tinha 14 itens e a sua cotação podia variar entre 0 e 14 pontos. De acordo com os resultados apresentados na tabela 15, verificamos que o valor da média total foi de 10.13, valor positivo, que se aproxima da pontuação máxima da prova (14 pontos). É de salientar que no item 14 todos os sujeitos testados obtiveram 1 ponto.

Para além disso, todos os itens desta prova se apresentaram com valores de média elevados, aproximando-se à pontuação máxima de cada item (1 ponto), com exceção dos itens 2, 6, 7 e 9, que não foram para além de um valor de média de 0.5.

Tabela 20: Análise silábica

Item	N	Média	Desvio padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	45	.80	.405	1	
Item2	45	.31	.468	.336	.024
Item3	45	.82	.387	.349	.019
Item4	45	.93	.252	.089	.561
Item5	45	.91	.288	.234	.121
Item6	45	.18	.387	.232	.124
Item7	45	.38	.49	.275	.067
Item8	45	.96	.208	.162	.288
Item9	45	.49	.506	.267	.077
Item10	45	.80	.405	.167	.274
Item11	45	.82	.387	.203	.180
Item12	45	.96	.208	.162	.288
Item13	45	.78	.42	.401	.006
Item14	45	1	.000	.	.

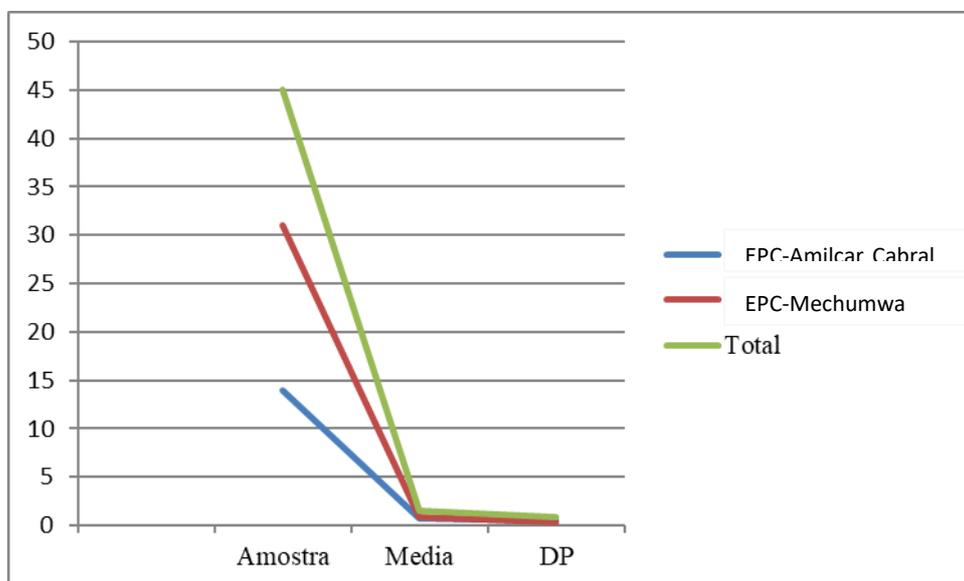
Analisando os valores do desvio padrão, o destaque vai para o item 14, com valor de zero, o que indica que houve maior homogeneidade das respostas dos sujeitos testados. Além disso, os itens que se aproximaram ao valor zero foram o 13 e o 7, mas é de referenciar que a homogeneidade do item 7 não foi pela positiva, o nível de dificuldades foi muito alto e semelhante nas duas escolas. Nos outros itens, constatou-se uma dispersão das respostas dos sujeitos testados.

Tendo em conta os valores da correlação entre os itens e os seus níveis de significância, é de ressaltar que houve uma correlação fraca, visto que os valores apresentados na tabela acima não se aproximam a 1 nem a - 1, encontrando-se numa posição positiva, mas não forte. E, quanto aos níveis de significância, os itens 2, 3 e 13 apresentaram valores estatisticamente significativos por estarem ambos abaixo de 0.05.

Comparando os resultados das duas escolas, constatou-se que os valores das médias e do desvio padrão obtidos nas tarefas não apresentaram uma diferença significativa, sendo 0.71 para a EPC-Amílcar Cabral e 0.84 para a EPC-Mechumwa e, 0.843 o valor do desvio padrão, significando isso que os

sujeitos testados obtiveram resultados semelhantes em todas as tarefas, como se pode ver no gráfico abaixo.

Gráfico 5: Análise silábica em função da escola



Análise fonémica

Esta, como a prova anterior, é considerada um indicador fiável da consciência infantil em relação às unidades silábicas ou fonémicas. Também era pedido às crianças que pronunciassem isoladamente cada um dos fonemas das palavras apresentadas. A prova tinha 14 itens e a cotação podia variar de 0 a 14 pontos. Mas, como se pode ver na tabela 21, a pontuação máxima foi de 6, verificando-se que em 8 itens não houve alguma pontuação por parte dos sujeitos testados.

Analisando os resultados a partir dos itens onde os sujeitos obtiveram as pontuações, constatou-se que o valor da média global da prova foi de 2.04, o que nos permite depreender que foi a prova com valor da média mais baixo de todas. Assim, nos 6 itens que permitiram analisar as médias e os desvios padrão, notou-se que apenas o item 10 apresenta uma média acima de 0,5.

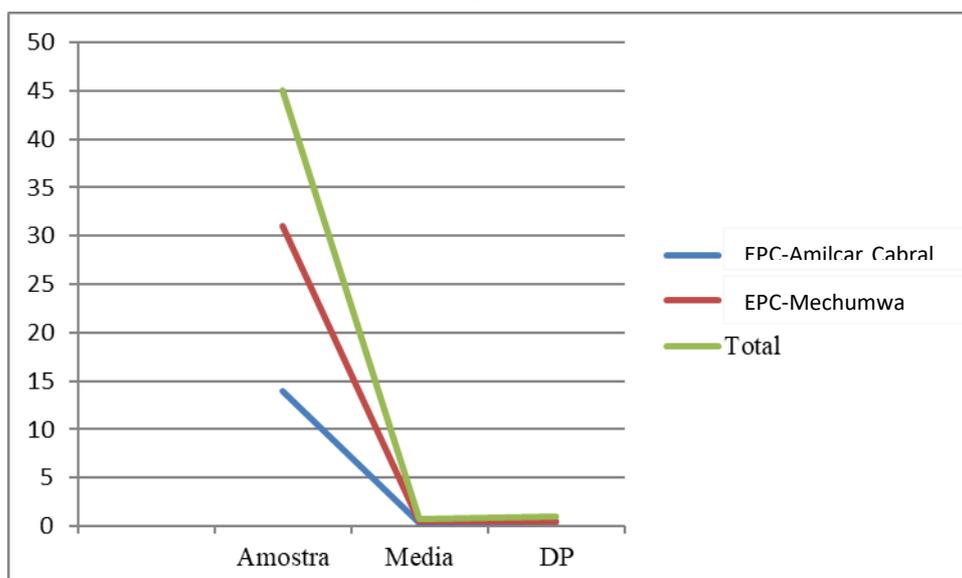
Tabela 21 Análise fonémica

Item	N	Média	Desviopadrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item2	45	.40	.495	.	.
Item3	45	.11	.318	.	.
Item4	45	.27	.447	.	.
Item10	45	.69	.468	.	.
Item12	45	.11	.318	.	.
Item13	45	.47	.505	.	.

Além disso, pelos valores do desvio padrão, foi notória a dispersão, ou seja, a heterogeneidade das respostas dos sujeitos testados, valores que não se aproximaram de zero. Tendo em conta a correlação entre os itens e os seus níveis de significância, notou-se que não houve uma relação linear, havendo coeficientes de significância igual a zero em todas as tarefas da prova.

Os mesmos resultados negativos foram observados nas duas escolas, onde os valores das médias e dos desvios padrão obtidos nas tarefas não apresentaram diferenças significativas, sendo 0.36 o valor de média na EPC-Amílcar Cabral e 0.42 na EPC-Mechumwa e 0.999 o valor de desvio padrão.

Gráfico 6: Análise fonémica em função da escola



2.1.2. Resultados do Pós-teste

Após o pré-teste, foi aplicado o programa de intervenção para a estimulação da consciência fonológica, que tinha por objetivo testar a hipótese da relação existente entre esta consciência e a aprendizagem da leitura e da escrita. Logo após a intervenção, prosseguiu-se com a aplicação de provas de pós-teste aos sujeitos em estudo, de modo a avaliar se o programa para a estimulação da consciência fonológica trouxe ou não melhorias no nível desta consciência nas crianças em estudo. Assim, foram aplicados os mesmos instrumentos usados no pré-teste.

Dos 45 sujeitos submetidos ao pré-teste, apenas 35 chegaram ao fim do projeto, tendo desistido 10 crianças, todas da Escola Primária Completa de Mechumwa, por motivos já referenciados anteriormente.

Apresentamos, de seguida, a tabela resumo dos resultados obtidos nas seis provas do pós-teste.

Tabela 22. Análise Descritiva dos Resultados do Pós-teste da Bateria Fonológica

Prova	Nº	%	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
CSI	35	100	12.26	3.974	2	14
CFI	35	100	8.11	5.650	0	14
SSI	35	100	10.00	4.185	2	14
SFI	35	100	10.63	9.852	0	22
AS	35	100	12.80	2.431	7	14
AF	35	100	6.23	4.140	0	11

Analisando a tabela 22, torna-se evidente que os resultados obtidos nas seis provas do pós-teste foram superiores, se comparados com os do pré-teste. E os resultados mais baixos continuaram a registar-se na prova de análise fonémica, com o valor de 6.23 da média.

Quanto ao desvio padrão, notou-se que os valores apresentados são muito elevados, não se aproximando do valor zero, o que pode significar que houve, em todas as provas, dispersão das respostas dos sujeitos em todas as tarefas. O nível de dispersão foi maior na prova de supressão do fonema inicial, com valor de 9.852 do desvio padrão.

Comparando os valores mínimos e máximos de cada prova, destacam-se as provas de classificação, supressão e de análise silábicas, onde todos os sujeitos testados obtiveram cotações em algumas das tarefas. Porém, nas provas de supressão do fonema inicial e de análise fonémica, onde os valores máximos possíveis eram 24 e 14, respetivamente, os resultados indicaram valores máximos de 22 e 11, pelo que em nenhuma das tarefas os sujeitos conseguiram atingir na sua totalidade a pontuação prevista.

De seguida, apresentam-se os resultados de cada uma das provas do pós-teste.

Classificação da sílaba inicial

Tendo em conta a tabela 23, os resultados dos itens apontaram para pontuações elevadas em todas as provas, com os valores da média a aproximarem-se da cotação máxima. Mas, no que se refere ao desvio padrão, os valores apresentados indicaram uma maior dispersão dos dados, significando que não houve homogeneidade das respostas dos sujeitos testados.

Tabela 23: Classificação com base na sílaba inicial

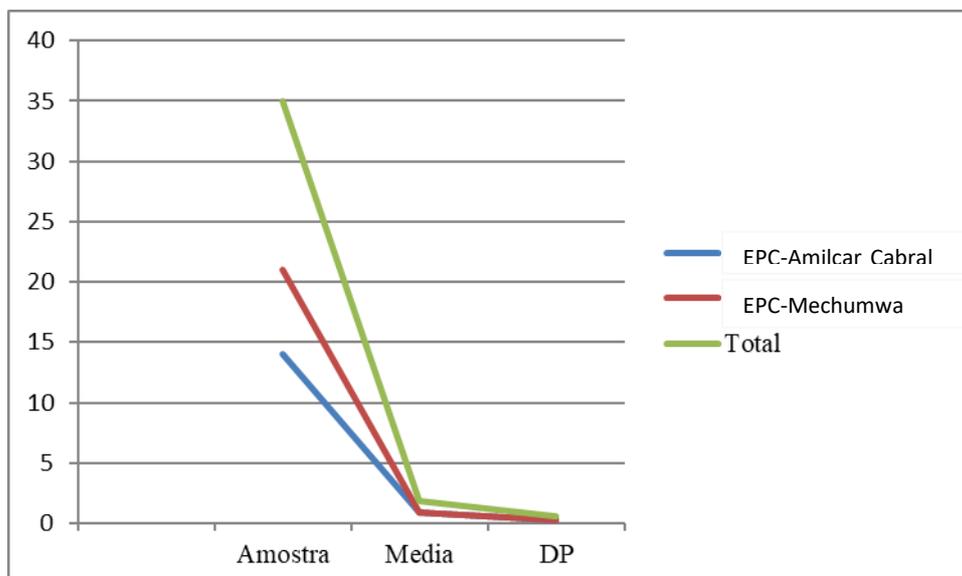
Item	N	Média	Desviopadrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	35	.89	.323	1	
Item2	35	.86	.355	.623	.000
Item3	35	.83	.382	.790	.000
Item4	35	.89	.323	.718	.000
Item5	35	.97	.169	-.062	.725
Item6	35	.91	.284	.211	.224
Item7	35	.91	.284	.211	.224
Item9	35	.77	.426	.232	.180
Item10	35	.80	.406	.269	.118
Item11	35	.94	.236	.298	.082
Item13	35	.57	.502	-.130	.458
Item14	35	.91	.284	.211	.224

Quanto aos dados da correlação entre os itens desta prova, verificou-se que há uma correlação fraca entre si, pelo facto de apresentarem valores que

se aproximaram do zero. Além disso, os níveis de significância são elevados em quase todos os itens, excetuando-se os itens 2, 3 e 4, que apresentaram valores abaixo de 0.05, significando que os seus valores são estatisticamente significativos.

Comparando os resultados das duas escolas quanto aos valores das médias e do desvio padrão, verificou-se que não houve diferenças significativas, ou seja, os alunos das duas escolas apresentaram o mesmo nível de conhecimento na resolução das tarefas de classificação de palavras com base na sílaba inicial, como mostra o gráfico abaixo (0.93 na EPC-Amílcar Cabral e 0.90 na EPC-Mechumwa e 0.568 de desvio padrão).

Gráfico 7: Classificação com base na sílaba inicial em função da escola



Classificação com base no fonema inicial

Nesta prova notou-se uma subida significativa dos resultados obtidos em comparação com os do pré-teste, tendo-se atingido uma média total de 8.11, valor que ultrapassou a metade da pontuação máxima possível nesta prova (14 pontos).

Quanto aos resultados dos itens apresentados na tabela 24, constatou-se uma dispersão de pontuações das médias, em que alguns apresentaram valores elevados, próximos da pontuação máxima do item, enquanto outros, como os itens 3, 5, 8, 9 e 12, apresentaram médias muito baixas. Além disso,

tendo em conta os valores elevados do desvio padrão, pode-se inferir que houve grande dispersão das respostas obtidas em todas as tarefas da prova.

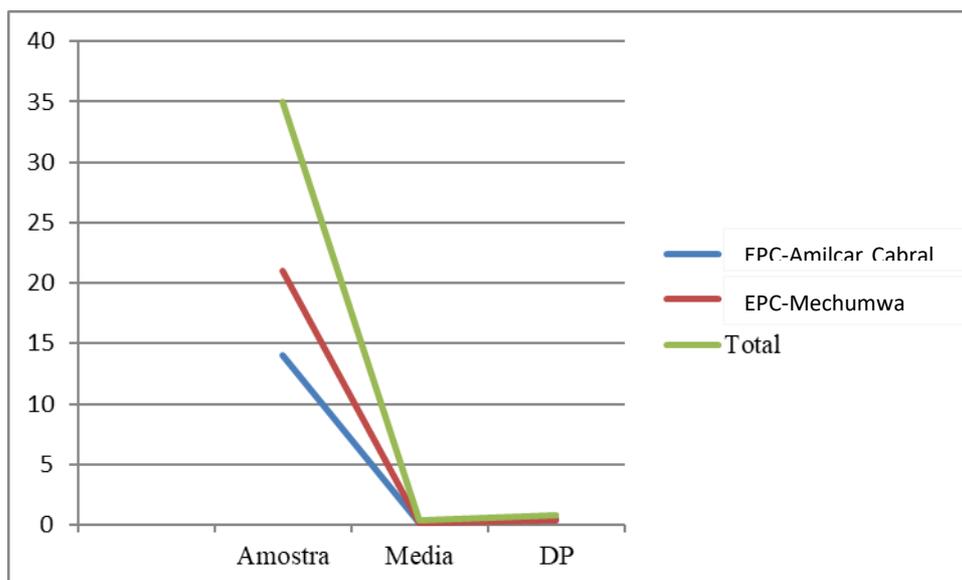
Tabela 24: Classificação com base no fonema inicial

Item	N	Média	Desvio padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	35	.91	.284	1	
Item2	35	.69	.471	.452	.006
Item3	35	.23	.426	-.076	.663
Item4	35	.66	.482	-.006	.972
Item5	35	.43	.502	.059	.737
Item6	35	.91	.284	-.094	.592
Item7	35	.54	.505	-.076	.664
Item8	35	.20	.406	.153	.380
Item9	35	.09	.284	.094	.592
Item10	35	.91	.284	.271	.116
Item11	35	.77	.426	.076	.663
Item12	35	.31	.471	-.232	.179
Item13	35	.89	.323	.532	.001
Item14	35	.57	.502	.147	.398

Tomando em consideração os valores de correlação entre os itens, é de ressaltar que existe uma correlação fraca pelo facto de os valores apresentados não estarem no intervalo de $]-1; +1[$, como, da mesma forma, relativamente aos níveis de significância, notou-se que são estatisticamente não significativos em quase todos os itens, excetuando-se os itens 2 e 13, que se pode depreender que são estatisticamente significativos por terem apresentado níveis de significância inferiores a 0.05.

Confrontando os resultados das duas escolas quanto aos valores das médias e de desvios padrão, verificou-se que não houve diferenças significativas nas respostas das tarefas desta prova, como indicam os resultados do gráfico abaixo, com 0.21 de média na EPC-Amílcar Cabral e 0.19 na EPC-Mechumwa, e com 0.828 de desvio padrão.

Gráfico 8: Classificação com base no fonema inicial em função da escola



Supressão da sílaba inicial

Verificando os resultados da tabela 22, o valor da média total obtida nesta prova foi de 10, aproximando-se do valor da pontuação máxima (14 pontos), mas com um valor do desvio padrão de 4.185, o que significa que, embora os resultados das tarefas tivessem sido positivos em comparação com os do pré-teste, foi maior a dispersão das respostas obtidas nesta prova.

No que concerne aos resultados das médias e do desvio padrão em cada um dos itens, pode-se depreender a partir da tabela 25 que não houve homogeneidade dos valores da média, assim como do desvio padrão. Os sujeitos testados obtiveram pontuações muito elevadas em alguns itens, com valores de média a se aproximarem do valor máximo previsto e, em outros, as pontuações foram muito baixas, com valores de média a não atingirem a metade do valor previsto (0.5). Além disso, partindo dos valores de desvios padrão, foi notória a dispersão das respostas obtidas em cada tarefa, não havendo homogeneidade das respostas dos testados.

Tabela 25: Supressão da sílaba inicial

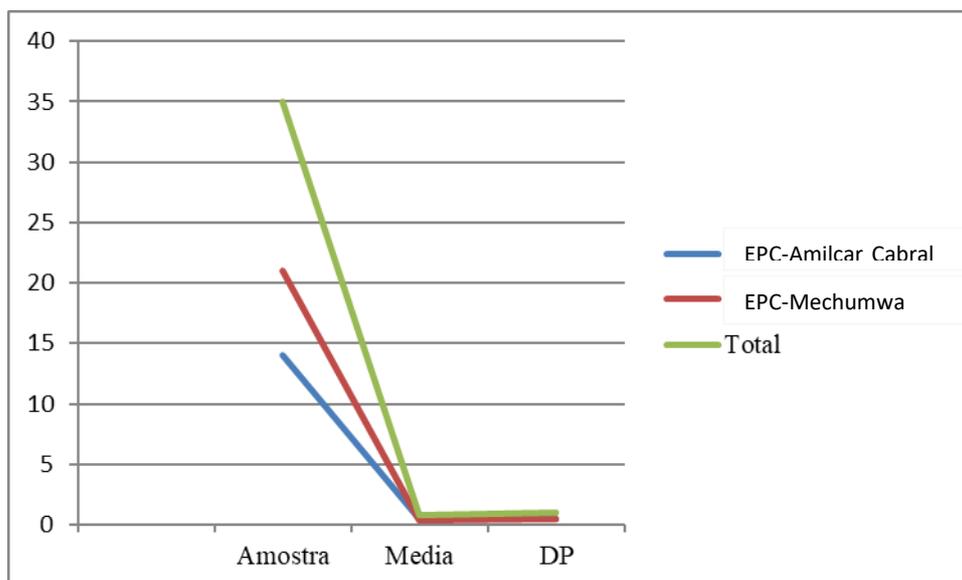
Item	N	Média	Desvio padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	35	.97	.169	1	
Item2	35	.40	.497	.140	.422

Item3	35	.40	.497	.140	.422
Item4	35	.66	.482	-.124	.478
Item5	35	.49	.507	.167	.339
Item7	35	.94	.236	-.042	.810
Item9	35	.71	.458	-.108	.535
Item10	35	.26	.443	-.291	.089
Item13	35	.80	.406	-.086	.624
Item14	35	.37	.490	-.223	.198

Quanto à correlação entre os itens e os seus níveis de significância, pode-se inferir a partir dos resultados acima apresentados que existe uma correlação fraca entre os itens e não existem níveis estatisticamente significativos entre si, pelo facto de terem apresentado valores superiores a 0.05 em todos os itens.

Analisando comparativamente os resultados das duas escolas quanto às médias e desvios padrão, pode-se confirmar que os alunos das duas escolas se apresentavam com níveis de conhecimentos semelhantes na resolução das tarefas desta prova, ou seja, não houve diferenças significativas nas suas respostas, como mostram os resultados do gráfico abaixo, no qual, o valor da média na EPC-Amílcar Cabral foi de 0.43 e na EPC-Mechumwa, 0.38 e 1.012 o valor do desvio padrão.

Gráfico 9: Supressão da sílaba inicial em função da escola



Supressão do fonema inicial

Como foi referenciado nas linhas anteriores, a prova era composta por 24 itens, podendo a sua cotação variar de 0 a 24 pontos. Mas, de acordo com a tabela 22, constatamos que a cotação máxima foi de 22 pontos, ou seja, os sujeitos testados não conseguiram obter qualquer pontuação nas tarefas dos itens 12 e 19. Mas, em comparação com os resultados do pré-teste, notou-se uma subida significativa da média, de 3.18 para 10.65, valor que, mesmo assim, não atinge a metade da cotação máxima da prova (24 pontos).

Assim, analisando os dados da tabela 26, constata-se que nas tarefas onde os sujeitos testados conseguiram obter pontuação, os valores de média em cada um dos itens foram baixos. Apenas os itens 5, 8, 9, 11, 14 e 21 apresentaram valores elevados, que se aproximaram da pontuação máxima do item. O mesmo se pode dizer dos valores de desvios padrão, onde se verificou um afastamento substancial ao valor zero, significando muita dispersão das respostas dos sujeitos testados.

Tabela 26: Supressão do fonema inicial

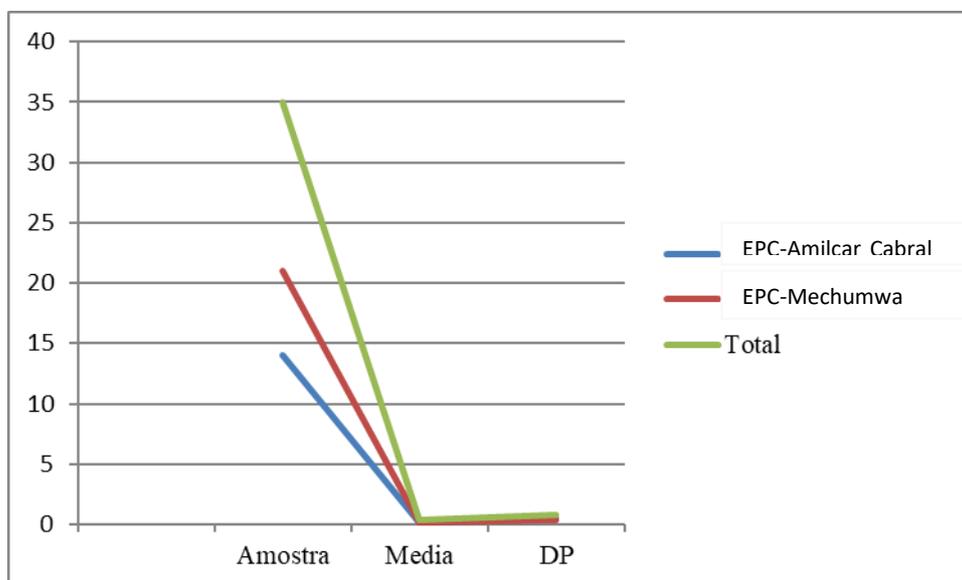
Item	N	Média	Desvio padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	35	.37	.490	1	
Item2	35	.31	.471	.371	.028
Item3	35	.26	.443	-.182	.296
Item4	35	.23	.426	.145	.406
Item5	35	.91	.284	.235	.173
Item6	35	.31	.471	.371	.028
Item7	35	.43	.502	.529	.001
Item8	35	.94	.236	.189	.276
Item9	35	.89	.323	.276	.108
Item10	35	.49	.507	-.037	.832
Item11	35	.51	.507	.392	.020
Item13	35	.40	.497	.579	.000
Item14	35	.51	.507	.510	.002
Item15	35	.46	.505	.363	.032
Item16	35	.29	.458	.561	.000
Item17	35	.49	.507	.673	.000
Item18	35	.40	.497	-.024	.891
Item20	35	.49	.507	.436	.009

Item21	35	.89	.323	.276	.108
Item22	35	.46	.505	.363	.032
Item23	35	.43	.502	.410	.015
Item24	35	.17	.382	.278	.106

Quanto à correlação entre os itens, constatou-se que há uma correlação fraca entre si, com níveis de significâncias inferiores a 0.05 em 12 itens, o que nos pode permitir afirmar que, nestes itens, os valores são estatisticamente significativos.

As dificuldades na resolução das tarefas desta prova foram constatadas em ambas as escolas. Embora os sujeitos da Escola Primária Completa de Mechumwa tivessem levado muitos minutos para a realização das tarefas, em comparação com os da Escola Primária Completa Amílcar Cabral, verificamos não houve diferenças significativas nas respostas obtidas, como se pode ver no gráfico 10, com 0.14 de média na primeira escola e 0.21 na segunda, e 0.785 de desvio padrão.

Gráfico 10: Supressão do fonema inicial em função da escola



Análise silábica

A prova de análise silábica foi aquela em que os sujeitos testados obtiveram resultados mais elevados, tendo-se conseguido um valor de média

total de 12.80, valor positivo que se aproxima muito da pontuação máxima da prova (14 pontos). Além disso, as pontuações da média dos itens foram elevadas, tendo atingido cotações máximas nos itens 3, 4, 5, 8, 11, 12 e 14. Ou seja, todos os sujeitos testados obtiveram 1 ponto nestas 7 tarefas.

Os restantes itens desta prova, sintetizados na tabela 27, apresentaram-se com valores elevados de média, aproximando-se da pontuação máxima de cada item (1 ponto). Mas houve dispersão dos dados obtidos, tendo em conta os valores elevados de desvio padrão apresentados na tabela abaixo.

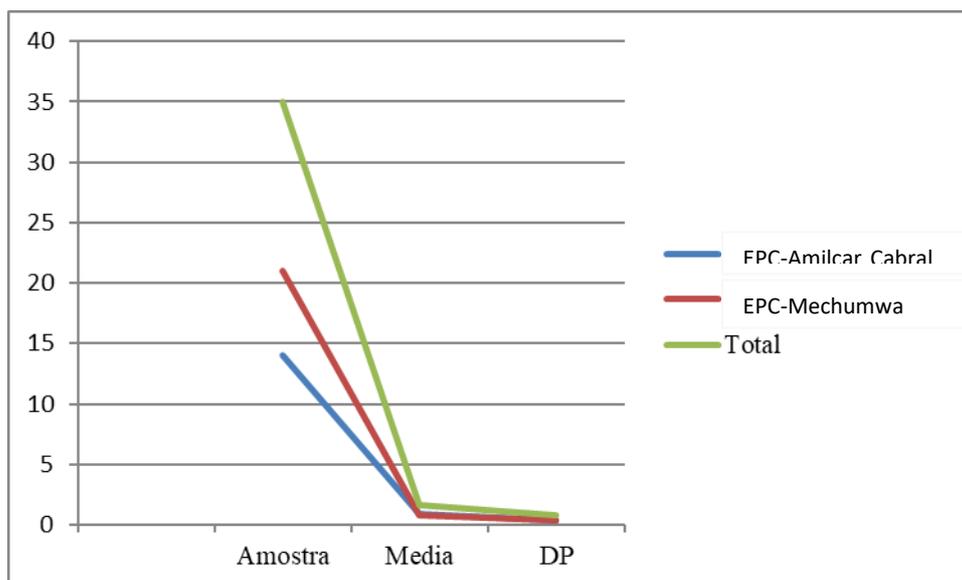
Tabela 27: Análise silábica

Item	N	Média	Desvio padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	35	.86	.355	1	
Item2	35	.69	.471	.427	.010
Item6	35	.71	.458	.465	.005
Item7	35	.77	.426	-.222	.199
Item9	35	.83	.382	.464	.005
Item10	35	.97	.169	-.070	.689
Item13	35	.97	.169	-.070	.689

Quanto ao grau de correlação e aos níveis de significância entre os itens pode-se afirmar que, ainda que seja uma correlação fraca, houve uma correlação negativa para os itens 7, 10 e 13 e com níveis de significância estatisticamente significativos nos itens 2, 6 e 9.

Comparando os resultados dos sujeitos testados nas duas escolas, quanto a valores de médias e de desvios padrão, pode-se inferir que não houve uma diferença significativa nas respostas obtidas, como se pode ver no gráfico 11 (com valor de média de 0.86 para a EPC-Amílcar Cabral e de 0.81 para a EPC-Mechumwa, sendo 0.765 o valor do desvio padrão).

Gráfico 11: Análise silábica em função da escola



Análise fonémica

A prova de análise fonémica tinha 14 itens e a cotação podia variar de 0 a 14 pontos. Mas, a pontuação máxima foi de 11, tendo-se observado que em 3 itens (5, 9 e 11), os sujeitos testados não conseguiram obter qualquer pontuação.

Analisando os resultados a partir dos 11 itens em que os sujeitos obtiveram as pontuações, constatou-se que o valor da média global da prova foi de 6.23, sendo a prova com valor de média mais baixo em relação às outras. No entanto, houve tarefas em que os sujeitos conseguiram obter pontuações elevadas, como foram as tarefas dos itens 2, 4, 10, 12, 13 e 14, cujas médias se foram aproximando do valor máximo previsto em cada item.

Tabela 28: Análise fonémica

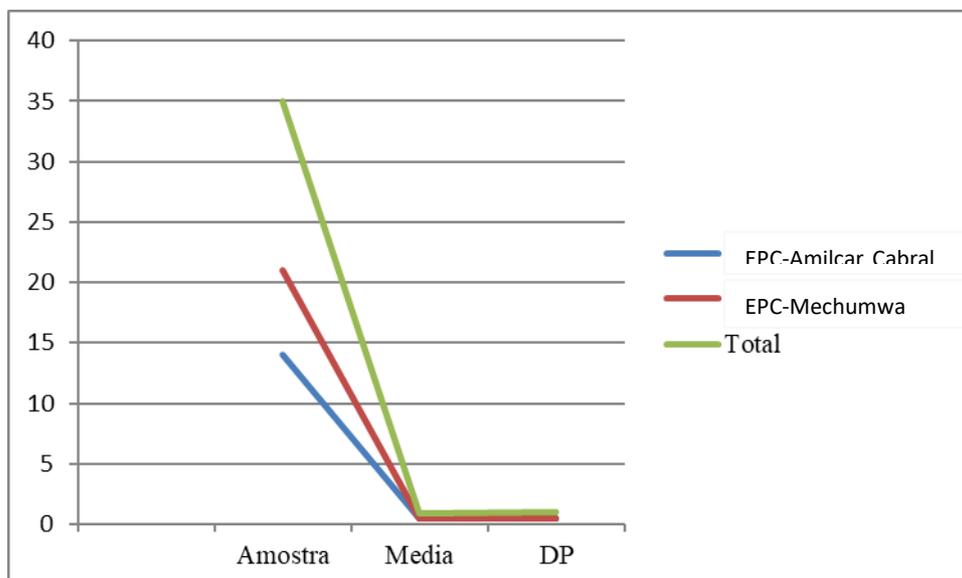
Item	N	Média	Desvio padrão	Correlação de Pearson	Sig. (2 extremidades)
Item1	35	.03	.169	1	
Item2	35	.74	.443	.101	.564
Item3	35	.46	.505	.187	.282
Item4	35	.86	.355	.070	.689
Item6	35	.46	.505	.187	.282

Item7	35	.43	.502	-.149	.394
Item8	35	.03	.169	-.029	.867
Item10	35	.94	.236	.042	.810
Item12	35	.83	.382	.078	.656
Item13	35	.83	.382	.078	.656
Item14	35	.63	.490	.132	.450

Porém, pelos valores dos desvios padrão, que não se aproximaram de zero, foi notória a dispersão, ou seja, a heterogeneidade das respostas dos sujeitos testados. Tendo em conta a correlação entre itens e os seus níveis de significância, notou-se que a correlação foi fraca, com níveis de significância estatisticamente não significativos, por se apresentarem valores de $p > 0.05$ em todos os itens da prova.

Os mesmos resultados foram constatados nas duas escolas, onde os valores das médias e de desvios padrão obtidos nas tarefas não apresentaram diferenças significativas, como se pode ver no gráfico abaixo, com 0.43 para a EPC-Amílcar Cabral e o mesmo valor para a EPC-Mechumwa e 1.021 de desvio padrão.

Gráfico 12: Análise fonémica em função da escola



2.1.3. Síntese comparativa dos resultados dos testes de Bateria de Provas Fonológicas (pré e pós-testes)

Como foi referenciado anteriormente, os testes da Bateria de Provas Fonológicas foram aplicados em duas fases - pré-teste e pós-teste – tendo sido usados os mesmos instrumentos nos dois testes, com o objetivo de avaliar o nível de consciência fonológica das crianças e testar a hipótese da relação existente entre esta consciência e a aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças em estudo. Assim, analisados os resultados das duas fases em cada prova aplicada, apresentamos, de seguida, numa tabela, a síntese dos dados obtidos.

Tabela 29: Resumo dos resultados do T1 e T2

Prova	N		Média		Desvio padrão		Mínimo		Máximo	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
CSI	45	35	8.82	12.26	5.869	3.974	0	2	14	14
CFI	45	35	4.13	8.11	5.617	5.65	0	0	14	14
SSI	45	35	6.00	10.00	4.833	4.185	0	2	14	14
SFI	45	35	3.18	10.63	5.757	9.852	0	0	20	22
AS	45	35	10.13	12.80	4.81	2.431	1	7	14	14
AF	45	35	2.04	6.23	2.551	4.14	0	0	6	11

Analisando os dados comparativos da tabela 29, pode-se ver que, dos 45 sujeitos submetidos ao pré-teste, apenas 35 realizaram o pós-teste, sendo 14 da Escola Primária Completa Amílcar Cabral e 21 da Escola Primária Completa de Mechumwa.

Quanto aos valores das médias, torna-se visível que os resultados obtidos nas seis provas do pós-teste foram superiores, se comparados com os do pré-teste. É de destacar a prova de supressão do fonema inicial, que registou uma subida de 7.45 no valor da média, embora este valor não fosse suficiente para que os resultados obtidos se considerassem positivos, visto que a prova tinha uma pontuação máxima de 24 pontos, o que fez com que os sujeitos testados não atingissem pelo menos a metade da pontuação máxima. Além disso, pode-se verificar também nos resultados da prova de análise fonémica que, para além de registar uma subida de 4.19 na média em relação ao valor do pré-teste, estes continuaram a ser baixos, não se aproximando da pontuação máxima prevista (14 pontos).

Desta forma, independentemente de os valores da média apresentarem uma subida significativa em todas as provas com relação ao pré-teste, notou-se que os valores apresentados de desvios padrão, tanto no pré-teste (T1) como no pós-teste (T2), foram muito elevados, não se aproximando ao valor zero, o que significa que houve, em todas as provas, nas duas fases, dispersão das respostas dos sujeitos em todas as tarefas.

Comparando os valores mínimos e máximos observados nas provas, destacam-se as provas de classificação, de supressão e de análise silábicas, onde todos os sujeitos testados obtiveram as cotações máximas em algumas das tarefas. No pré-teste, o destaque foi para a prova de análise silábica, na qual todos os sujeitos testados conseguiram resolver, acertadamente, a tarefa de um dos itens da prova. E no pós-teste, na mesma prova, o número de tarefas resolvidas acertadamente por todos os sujeitos subiu para 7. Para além desta prova, destacaram-se também as provas de classificação com base na sílaba inicial e de supressão da sílaba inicial, que todos os sujeitos testados resolveram acertadamente em dois itens para cada uma das provas. Porém, nas provas de supressão do fonema inicial e de análise fonémica, onde os valores máximos possíveis eram 24 e 14, respetivamente, os resultados do pré-teste revelaram valores máximos de 20 e 6 e, no pós-teste, valores máximos de 22 e 11, verificando-se que houve algumas tarefas, onde os sujeitos testados não conseguiram obter qualquer pontuação.

2.1.4. Discussão dos resultados

Nesta secção, discutem-se os resultados obtidos dos testes da Bateria de Provas Fonológicas aplicados aos alunos, através dos quais pretendemos avaliar o nível de consciência fonológica.

Os resultados obtidos através destes testes, revelam-nos o seguinte:

- Nas provas referentes à consciência fonémica, os alunos demonstraram maiores dificuldades do que nas de consciência silábica nas duas fases.
- Por ordem decrescente de dificuldade na realização da tarefa, temos: análise silábica (T1-10,13; T2 -12,80) > classificação com

base na sílaba inicial (T1-8,82; T2-12,26) > supressão da sílaba inicial (T1-6,00; T2-10,00) > classificação com base no fonema inicial (T1-4,02; T2-8,11) > supressão do fonema inicial (T1-3,18; T2-10,63) > análise fonémica (T1-2,04; T2-6,23).

Estes resultados são comparáveis aos que foram obtidos por Paulino (2009), que, num estudo em que procurou verificar a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e se o conhecimento fonológico das crianças no início do 1º ano de escolaridade podia prever o seu sucesso/insucesso na aprendizagem da leitura, no final desse ano letivo, utilizando o mesmo instrumento, obteve a mesma sequência.

Tanto no pré-teste, como no pós-teste, os resultados obtidos nas provas de avaliação silábica foram mais elevados do que os da avaliação fonémica, sendo a sequência relativa ao tipo de tarefa a seguinte: segmentação > classificação > manipulação. Na prova de segmentação das sílabas (análise silábica), os testados obtiveram uma pontuação média de 10,13 e 12,80, no pré e pós-teste, respetivamente. As maiores dificuldades foram registadas nas tarefas com palavras trissilábicas, tais como as palavras dos itens 2, 6, 7 e 9, onde os resultados do pré-teste não foram além da metade da pontuação máxima de média por cada item. Isto indicia que a dimensão da palavra, contribuindo para a sua complexidade, é um fator considerável para a dificuldade na execução da tarefa.

Esta conclusão é também comungada por Vicente (2018; 2019), quando avaliou o impacto da complexidade silábica na aprendizagem da ortografia em crianças moçambicanas do Ensino Básico, que tinham o Português como L2, tendo afirmado que a complexidade silábica é uma variável relevante no desenvolvimento linguístico e na aprendizagem da ortografia.

Os resultados positivos registados nesta prova vão ao encontro dos de vários estudos, tais como os citados por Paulino (2009) e Freitas, Alves e Costa, (2007), que revelaram que a criança consegue fazer a divisão silábica das palavras antes do seu ensino formal. Como afirmam Freitas, Alves e Costa (2007, p.10), «um falante do Português consegue dividir as palavras em sílabas, mesmo antes de conhecer este conceito. Paralelamente, as primeiras

tentativas de escrita silábica que as crianças manifestam remetem para a natureza intuitiva da unidade silábica».

No que respeita a prova de classificação com base na sílaba inicial, os valores de médias foram de 8,82 no pré-teste e 12,26 no pós-teste. As palavras em avaliação nesta prova eram distribuídas em posições diversificadas. Isto fez com que esta prova fosse mais difícil e que a sua realização levasse mais tempo do que outras, visto que, por um lado, exigia que a criança fosse, primeiro, capaz de identificar as imagens (não podemos esquecer que os participantes não são falantes nativos de português), depois que procedesse à divisão silábica de quatro palavras usando o batimento das palmas, para depois, comparando-as entre si, encontrar as duas que começavam do mesmo modo. Por outro lado, quanto mais as palavras em avaliação se diferenciavam das outras, mais dificuldades causavam, como acontece com as tarefas dos itens 3, 4, 6, 9 e 13, que, no pré-teste, apresentam médias baixas.

A prova de supressão da sílaba inicial tinha por objetivo avaliar a capacidade da criança para manipular as unidades silábicas. Como na prova anterior, nesta também as palavras utilizadas eram metade dissílabos e a outra metade trissílabos. Dos resultados obtidos, notou-se que as crianças tinham imensas dificuldades em identificar e pronunciar o que ficava nas palavras trissilábicas, como se pode ver nas tabelas 18 e 25, onde os valores das médias foram mais baixos nas tarefas dos itens 2, 5 e 10, que não atingiram a metade do valor previsto.

Considerando as tarefas que incidem sobre a consciência fonémica, a prova de classificação com base no fonema inicial, que tinha por objetivo avaliar a capacidade da criança para identificar fonemas iniciais semelhantes em diferentes palavras, foi a que obteve melhores resultados. Verificando os resultados dos testes nas duas fases constatou-se que quase todos os itens apresentaram valores de média muito baixos, excetuando-se os itens 1, 6, 10 e 13, com valores de médias que ultrapassaram a metade do previsto. Nestes itens, a distribuição dos pares das palavras em avaliação não era dispersa, ou seja, estavam nas posições inicial ou final, o que, provavelmente por se encontrarem em posições facilmente identificáveis, facilitou a realização das tarefas.

As dificuldades desta prova são também confirmadas por Freitas et. al., (2007), ao considerarem a consciência fonémica como sendo a de desenvolvimento mais lento, sendo poucas as crianças que revelam sensibilidade às unidades segmentais à entrada na escola.

Em penúltimo lugar na sequência decrescente de resultado, está a prova de supressão do fonema inicial, que era composta por 24 itens. As tarefas desta prova compreendiam vários momentos: num primeiro momento, a criança precisava de fazer uma análise da palavra apresentada para, num segundo momento, proceder à extração do fonema inicial. E, num momento final, exigia-se um trabalho de síntese, de forma a pronunciar o que restava da palavra, originando uma não-palavra na língua portuguesa. De acordo com os resultados apresentados nas tabelas 19 e 26, constata-se que nas tarefas onde os sujeitos testados conseguiram obter as pontuações, os valores de médias em cada um dos itens foram muito baixos, aproximando-se de zero.

Estas dificuldades coincidem com as observadas em vários estudos que defendem que, o sucesso nesta prova ocorre principalmente na sequência da instrução formal da leitura e da escrita (Silva, 2003, citado por Paulino, 2009; Freitas, Alves e Costa, 2007; Lima, 2014).

Por fim, encontramos a prova de análise fonémica, em que era pedido às crianças que pronunciassem isoladamente cada um dos fonemas das palavras apresentadas a partir das imagens. Trata-se de uma prova com um elevado valor preditivo em relação ao sucesso infantil na aprendizagem da leitura e escrita (Yopp, 1995, citado por Silva, 2008), portanto, pressupõe-se que seja esta a razão de baixos resultados obtidos pelos sujeitos testados, com valores de média de 2,04 no pré-teste e de 6,23 no pós-teste.

Como foi referido anteriormente, as pontuações mais elevadas foram obtidas nas tarefas de classificação e as mais baixas nas de análise fonémica. Paulino (2009) afirma que as primeiras são um bom indicador de consciência fonológica, na medida em que classificar implica a capacidade de refletir sobre os sons para os poder categorizar, segundo um determinado critério. Seguem-se as tarefas de manipulação, que são mais complexas do que as de classificação por implicarem a aptidão para extrair um elemento da palavra, de que resulta uma não palavra. «Estas provas permitem-nos, portanto, avaliar a

habilidade infantil para manipular segmentos silábicos e fonémicos» (Paulino, 2009, p.81), processo que implica uma elevada capacidade de abstração. Por fim, encontram-se as provas de análise, em que o grau de exigência cognitiva é mais elevado, nomeadamente na análise fonémica, que envolve maior abstração. Sim-Sim (2010, p.71) considera que «a reconstrução silábica é mais fácil do que a segmentação silábica; (...) a identificação silábica é mais fácil do que a identificação intrassilábica; (...) a reconstrução fonémica é mais fácil do que a segmentação fonémica e do que a identificação fonémica; e (...) a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação intrassilábica que, por sua vez, é mais fácil do que a manipulação fonémica».

Todavia, os resultados da presente pesquisa mostram que, para estes alunos, a segmentação silábica se revelou mais fácil (T1: 10.13; T2: 12.80) do que a classificação silábica (T1: 8.82; T2: 12.26) e do que a manipulação silábica (T1: 6.00; T2: 10.00). Expectavelmente, a classificação fonémica foi mais fácil (T1: 4.02; T2: 8.11) do que a manipulação fonémica (T1: 3.18; T2: 10.63) e do que a segmentação fonémica (T1: 2.04; T2: 6.23).

2.2. Testes de Leitura e Escrita

2.2.1. Resultados

Para responder às questões 3. (Qual o nível de dificuldades que os alunos das classes iniciais enfrentam na aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa?) e 5. (A transparência ou a opacidade fonémica da ortografia do português será um fator primordial do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas?) aplicou-se os testes de leitura e escrita.

Como indicado anteriormente, era composto por 20 itens divididos em 5 principais pontos. Para a sua avaliação, foi elaborada uma grelha com duas tabelas: (i) foram registadas as dificuldades encontradas em cada uma das atividades; (ii) foi registada a pontuação dos acertos de cada atividade. A cada resposta correta foi atribuído um ponto. Assim, a cotação de todo o teste poderia variar entre 0 e 20 pontos. É de realçar que realizaram o teste 35 crianças, sendo 14 da Escola Primária Completa Amílcar Cabral (Lichinga) e 21 da Escola Primária Completa de Mechumwa (Lago). A avaliação destas

atividades estava cingida apenas à realização das tarefas solicitadas, não sendo considerada a correção ortográfica, por isso, os sujeitos que tiveram problemas ortográficos, mas compreenderam e realizaram a tarefa, obtiveram a pontuação prevista na tarefa.

Quanto à primeira tabela da grelha de avaliação, os resultados apontaram para grandes dificuldades na realização das tarefas, em alguns casos, não se entendendo o que foi escrito. Mas verificou-se que os alunos testados compreendiam as orientações dadas em cada uma das tarefas.

De forma resumida, são apresentadas, na tabela abaixo, as principais dificuldades registadas em cada uma das atividades:

Tabela 30: Principais Dificuldades de cada uma das Atividades

Nº	Atividade/Instruções	Dificuldades
1.	Ligue as vogais às figuras certas.	<ul style="list-style-type: none"> - Correspondência das vogais às respectivas imagens.
2.	Observe as imagens. Complete e leia as palavras.	<ul style="list-style-type: none"> - A troca de <ch> por <x> na palavra «chave». - A escrita da sílaba «sa-» na palavra «sapo».
3.	Escreve o nome das imagens.	<ul style="list-style-type: none"> - Omissão das vogais finais. - Escrita dos nomes das imagens. - Troca da consoante final <z> por <x>, <s> e <gi> na palavra «nariz». - Omissão da consoante nasal <n> na palavra «enxada». - Troca de <x> por <ch> na palavra «enxada». - Troca da consoante por <p> na palavra «bola». - Troca da vogal inicial <u> por <o> na palavra «uva».
4.	Escreve uma frase para cada imagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita das palavras. - Omissão das vogais finais. - Espaçamento irregular entre as

		palavras.
5.	Lê o texto. Faz um desenho, abaixo, sobre o que leste.	- Representar a história de forma figurativa.

Na tabela 31, apresentamos as pontuações de cada atividade, por aluno testado.

Tabela 31: Resultados de Classificação do Teste de Leitura e Escrita

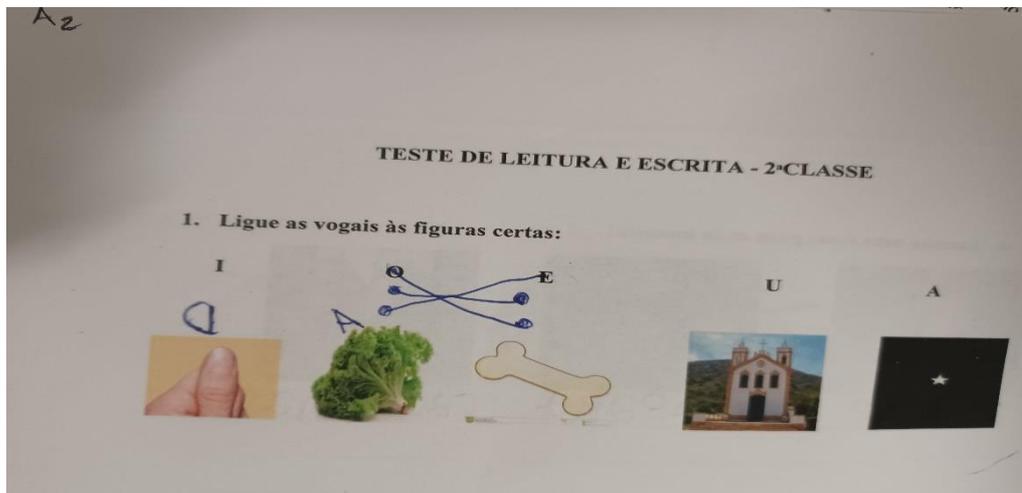
Aluno	Atividades e Classificação do Aluno					Total de acertos
	Ativ. I	Ativ.II	Ativ. III	Ativ. IV	Ativ. V	
1	5	1	1	0	1	8
2	0	1	0	0	1	2
3	5	1	0	0	1	7
4	4	4	5	3	1	17
5	5	5	5	3	1	19
6	4	5	0	0	1	10
7	5	5	3	2	1	16
8	5	5	3	2	1	16
9	5	6	5	2	1	19
10	5	5	5	2	1	18
11	5	5	5	2	1	18
12	5	6	4	3	1	19
13	5	6	5	2	1	19
14	4	5	5	3	1	18
15	1	6	5	0	1	13
16	5	6	5	2	0	18
17	4	6	5	1	0	16
19	5	5	5	3	0	18
20	5	6	5	3	1	20

21	4	6	4	3	0	17
22	4	6	4	2	1	17
23	3	5	2	1	0	11
25	5	6	5	2	1	19
26	5	6	5	3	1	20
27	3	6	5	3	0	17
29	1	3	1	0	0	5
31	5	6	5	3	1	20
34	5	6	4	3	0	18
35	5	6	5	3	1	20
37	1	4	5	3	1	14
39	5	6	5	3	1	20
42	2	6	4	1	1	14
43	5	6	5	3	1	20
44	1	3	1	2	1	8
45	5	6	5	2	1	19
%	60	54,2	60	42,8	77,1	85,7

Analisando os resultados da tabela acima, pode-se depreender que, apesar das dificuldades referidas anteriormente, os alunos foram capazes de compreender e realizar as atividades que lhes foram pedidas, tendo 30 dos 35 alunos atingido valores superiores ou iguais a 10, correspondendo a 85,7% do total. Apenas 5 alunos não conseguiram atingir a metade da pontuação máxima possível da prova. Deve realçar-se que os alunos A20, A26, A31, A35, A39 e A43 foram capazes de atingir a pontuação máxima de 20 pontos.

A primeira atividade, em que se pedia que os alunos ligassem as vogais às figuras certas, tendo em conta a letra/fone inicial de cada palavra da figura, 21 alunos, correspondentes a 60% do total, tiveram a pontuação máxima da atividade, que era de 5 valores. O aluno A2 não realizou a tarefa conforme se pedia, como se pode ver na imagem abaixo.

Figura 2: Dificuldade em ligar as vogais às figuras certas

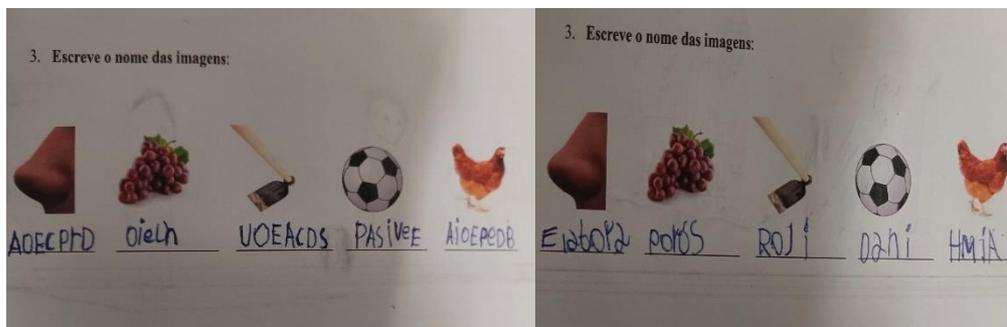


Além disso, os alunos que realizaram a tarefa e não atingiram a pontuação máxima tiveram alguma dificuldade em fazer a correspondência das vogais apresentadas às respectivas imagens, considerando a unidade fônica inicial de cada palavra da imagem.

Na segunda atividade, que consistia em observar as imagens, completar as palavras com as sílabas iniciais ou intermédias e, posteriormente, ler as palavras, 19 alunos, correspondentes a 54,2% do total, atingiram a pontuação máxima de 6 valores. Deve salientar-se que, nesta atividade, todos os sujeitos testados realizaram a tarefa e obtiveram alguma pontuação, mas apresentaram dificuldades na representação gráfica do som [s] na sílaba [sa], da palavra «sapo». Além disso, a maioria dos testados trocou a representação gráfica de <ch> por <x> na palavra «chave».

Na terceira atividade foram apresentadas 5 imagens que cabia à criança legendar (escrevendo o nome do objeto representado na imagem). A cada acerto foi atribuída a pontuação de 1, sendo que, em toda a atividade, o sujeito testado obteria 5 valores da pontuação máxima. Dos 35 testados, 21, correspondentes a 60%, conseguiram atingir a pontuação máxima prevista para atividade, mas 3 sujeitos testados tiveram dificuldades em realizar a tarefa de acordo com o que se pedia, sendo que o aluno A6 não a realizou, presumindo-se que não terá entendido a instrução, e os alunos A2 e A3 usaram sequências alfabéticas que não correspondem a palavras da língua portuguesa, como se pode ver nas imagens abaixo.

Figura 3: Dificuldade de escrita de palavras



Outras dificuldades, não menos importantes, registadas ao longo da realização desta atividade tinham a ver com a troca da consoante final <z> por <x>, <s> e <gi> na palavra «nariz», que alguns escreveram <*narix>, outros <*naris> e <*narigi>; omissão da consoante nasal <n> na palavra «enxada»; a troca de <x> por <ch> na palavra «enxada»; a troca de por <p> na palavra «bola»; a troca da vogal <u> por <o> na palavra «uva»; omissão de vogais finais das palavras.

Para a quarta atividade foram apresentadas 3 imagens e pedia-se que cada criança escrevesse uma frase para cada imagem. Na primeira imagem, esperava-se que os sujeitos testados produzissem uma frase semelhante a: *As galinhas comem milho*. Na segunda: *O menino joga a bola* e, na terceira e última imagem: *A menina varre a sala*. Esta revelou ser a tarefa mais complexa, apenas 15 dos 35 testados conseguiram obter a pontuação máxima de 3 valores. As manifestações de dificuldades registadas nas tarefas desta atividade foram: (i) rabiscos que não apresentavam qualquer correspondência fonémica, o que dificultou a compreensão do que estava escrito; (ii) omissão das vogais finais e; (iii) espaçamento irregular entre as palavras.

Por fim, na quinta atividade, onde se pedia ao aluno que lesse o texto e, depois da leitura, representasse a mensagem escrita numa forma figurativa, 27 alunos, correspondentes a 77,1%, obtiveram a pontuação máxima de 1 valor. Com esta atividade pretendia-se testar a compreensão leitora dos sujeitos. A representação da mensagem através de um desenho constituiu uma dificuldade para quase todos os sujeitos testados, ou seja, muitas crianças compreenderam as instruções, mas não conseguiram representar figurativamente o árbitro apitando e mostrando o cartão amarelo ao jogador

Luís, como se pedia. Isso não significa, no entanto, que sejam fatores (exclusivamente) linguísticos a condicionar a realização da tarefa.

2.2.2. Discussão dos resultados

Neste ponto, faz-se a reflexão sobre os resultados obtidos na prova de leitura e de escrita. A sua aplicação tinha por objetivo avaliar a competência de leitura e de escrita dos sujeitos em estudo, identificando as maiores dificuldades dos alunos. Pretendia-se também verificar o efeito da transparência / opacidade da ortografia sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, na primeira tarefa, em que os participantes tinham de fazer corresponder uma vogal a uma imagem, com base na letra/fone inicial da palavra representada, estava em causa a avaliação do conhecimento da correspondência grafema / fonema, mas, no caso dos alunos em estudo, a tarefa poderia ser dificultada por uma competência linguística insuficiente na língua de escolarização, que não é língua materna. Os resultados acima descritos são positivos, pois 21 dos 35 sujeitos testados obteve a pontuação máxima na atividade (apenas o sujeito A2 não realizou a tarefa conforme se pedia).

As dificuldades de correspondência entre as vogais apresentadas e as respetivas imagens podem decorrer de uma consciência fonémica ainda deficitária. Os dados não nos permitem, no entanto, fazer essa afirmação, pois há outros fatores que podem ter condicionado a realização da tarefa.

Na segunda atividade, foram apresentadas 6 imagens e pedia-se à criança que observasse as imagens e escrevesse os respetivos nomes, completando as sílabas. A tarefa envolvia, assim, a consciência silábica, mas também competência de escrita, assim como o conhecimento lexical subjacente à sua realização. Freitas, Alves e Costa (2007) afirmam que a importância desta habilidade se revela no momento em que a criança entende que as palavras são construídas a partir da junção alinhada de unidades menores, facilitando, deste modo, a aprendizagem da escrita e da leitura.

Os resultados desta atividade mostram que 54,2% dos sujeitos atingiram a pontuação máxima de 6 valores. Foi uma atividade que todos os testados

conseguiram realizar, mas apresentavam dificuldades na representação gráfica do som <s> na sílaba [sa-], da palavra «sapo». Além disso, a maioria dos testados trocava a representação gráfica de <ch> por <x> da palavra «chave». Estas trocas são normais nesta fase de aprendizagem e são decorrentes de um conhecimento deficitário do código ortográfico, não consciência fonológica. Nestes casos, em particular, a inconsistência na correspondência entre os segmentos fonêmicos e os símbolos gráficos que os representam segundo o código ortográfico do português são fonte de dificuldade na aprendizagem da escrita

A terceira atividade do teste de leitura e de escrita consistia em legendar as imagens apresentadas, devendo os testados escrever o nome de cada imagem. Dos 35 testados, 21, correspondentes a 60%, conseguiram atingir a pontuação máxima prevista para a atividade, mas 3 sujeitos testados tiveram dificuldades em realizar a tarefa de acordo com o que se pedia; o sujeito A6 não a realizou, sendo possível que não tenha entendido a instrução e A2 e A3 usaram sequências gráficas que não correspondem a palavras da língua portuguesa.

As maiores dificuldades foram, mais uma vez, sobretudo de natureza ortográfica, tais como: a troca da consoante final <z> por <x>, <s> e <gi> na palavra «nariz»; a omissão da consoante nasal <n> na palavra «enchada»; a troca de <x> por <ch> na palavra «enchada»; a troca de por <p> na palavra «bola»; a troca da vogal <u> por <o> na palavra «uva»; a omissão de vogais finais das palavras. Desta enumeração de desvios gráficos, apenas a troca de por <p> e a omissão de vogal final podem ser considerados de base fonológica e podem envolver uma deficiente discriminação auditiva das palavras em causa.

Vários autores afirmam que dificuldades desta natureza, observadas nas atividades 2 e 3, são normais e típicas de crianças que se encontram na fase de transição entre a escrita silábica e a alfabética. De acordo com Cysne (2012), Paulino (2009) e Suehiro (2008) é a fase na qual se verifica a recorrência tanto das letras com valores sonoros silábicos, como, concomitantemente, o estabelecimento da relação alfabética entre a linguagem oral e a linguagem escrita, casos de *<narix>, *<naris>, *<narigi>, *<enchada>,

*<pola>, em que acreditamos que para os sujeitos testados houve a transferência de unidades orais para unidades escritas, ou seja, esta troca tem a ver com o problema da forma de representação fonética e o conhecimento ortográfico da língua portuguesa nos testados.

Este fenómeno é também referido por Freitas, Alves e Costa (2007), que afirmam que as diversidades fonéticas da língua portuguesa conduzem à produção de erros de ortografia que se justificam pela transposição de propriedades do oral para a escrita. Portanto, como a oralidade e escrita têm princípios de funcionamento distintos, a criança deve aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade da escrita.

Para a quarta atividade foram apresentadas 3 imagens e pedia-se a cada criança que escrevesse uma frase para cada imagem apresentada. Apenas 15 dos 35 testados conseguiram obter a pontuação máxima de 3 valores. As dificuldades registadas nas tarefas desta atividade manifestaram-se de variadas formas: (i) rabiscos que não apresentavam qualquer correspondência fonémica, que parecem revelar incapacidade total de realização da tarefa; (ii) omissão das vogais finais; (iii) concordância frásica em número e género (competência sintática); (iv) espaçamento irregular entre as palavras (desconhecimento do código de escrita ou incapacidade de segmentação da unidade fonológica palavra).

Neste contexto, podemos especular que alguns dos sujeitos testados ainda não tinham desenvolvido habilidades motoras para escrever letras e juntá-las de modo a formar palavras e frases a partir do que visualizavam na imagem. Quando questionados sobre o que viam na imagem, os alunos conseguiam ler e falar, mas não foram capazes de representar graficamente as frases. Estas são dificuldades típicas do início da aprendizagem da escrita, visto que o processo de construção da escrita é evolutivo, partindo da

construção da noção de letra e de seu valor, passando pela compreensão do fato das letras escreverem os sons e pelo domínio da posição da letra no espaço gráfico, dentro da palavra, (...). Posteriormente, a criança alcança a compreensão das diferenças entre os traçados das letras, a segmentação da escrita com exatidão e as correspondências quantitativas precisas entre fonemas e as letras. Por fim, chega ao domínio da relação fonema-letra e representações múltiplas, que envolve habilidades que vão se desenvolvendo gradativamente (Suehiro, 2006, p.61).

A quinta e última atividade desta prova consistia na leitura de um pequeno texto e na sua representação posterior, através de um desenho. Esta atividade tinha por objetivo testar a compreensão leitora dos sujeitos. A representação da mensagem em forma figurativa, no entanto, constituiu um obstáculo para quase todos os testados, ou seja, muitas crianças compreenderam a instrução e o texto lido, mas não conseguiram representar num desenho a situação descrita no texto. tentaram representar um cenário de futebol (campo, balizas e jogadores), sem, no entanto, terem sido precisos nessa representação.

Sobre os sujeitos que apresentaram dificuldades de representação da mensagem através de desenho, pode-se colocar a hipótese de ainda não terem desenvolvido habilidades motoras que permitam a realização de tarefas de género. Independentemente destas dificuldades, esta foi a atividade com pontuação mais elevada (77,1%), seguida da primeira e terceira atividades (60%), depois a segunda com 54,2% e, por fim, a quarta atividade com 42,8%.

2.3. Análise comparativa dos resultados dos testes da Bateria de Provas Fonológicas e da Prova de Leitura e de Escrita

Nesta secção, são apresentados e analisados de forma comparativa os resultados dos testes da Bateria de Provas Fonológicas e da prova de leitura e de escrita, partindo do pressuposto de que há uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a consciência fonológica é preditiva no sucesso ou insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Neste contexto, foram aplicados testes da Bateria de Provas Fonológicas e provas de leitura e de escrita com o objetivo de identificar e descrever o nível de dificuldade que as crianças enfrentavam na aprendizagem de leitura e de escrita através da avaliação do nível de consciência fonológica e a sua competência de leitura e de escrita.

Os primeiros testes foram aplicados em duas fases (pré e pós-testes) enquanto a prova de leitura e de escrita foi aplicada numa única fase, no mesmo período em que foi aplicado o pós-teste da Bateria de Provas Fonológicas. Entre os dois momentos (pré e pós-testes) houve uma

intervenção para a estimulação da consciência fonológica em todos os níveis desta consciência. Para o melhor controlo das tarefas, foram elaboradas grelhas para o registo das pontuações obtidas por cada criança avaliada, como se pode ver na tabela abaixo, em que se apresentam os resultados em ambos os testes, por aluno.

Tabela 32: Resultados dos testes da Bateria de Provas Fonológicas e da Prova de Leitura e de Escrita por sujeito testado

Aluno	Testes													Total de Acertos
	Bateria de Provas Fonológicas												Leitura e Escrita	
	CSI		CFI		SSI		SFI		AS		AF			
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2		
A1	10	14	5	8	7	10	4	17	12	14	3	8	8	
A2	8	11	4	7	4	10	0	14	8	11	1	5	2	
A3	12	14	6	8	10	14	7	19	10	12	4	9	7	
A4	3	7	0	5	0	6	2	9	6	10	0	0	17	
A5	6	13	3	8	7	10	4	13	9	11	1	4	19	
A6	11	14	5	8	7	12	5	13	12	14	3	9	10	
A7	12	13	6	9	7	10	7	17	13	14	4	6	16	
A8	11	13	7	8	9	13	6	16	14	14	4	8	16	
A9	12	14	7	9	6	11	7	19	13	14	1	7	19	
A10	13	14	5	8	9	13	5	18	14	14	2	6	18	
A11	11	14	4	6	6	9	0	4	10	13	0	2	18	
A12	9	13	5	7	4	9	1	11	9	13	3	7	19	
A13	12	13	5	9	8	11	4	13	12	14	4	8	18	
A14	14	14	8	10	9	13	6	17	14	14	3	8	18	
A15	8	10	4	7	6	7	4	12	9	11	2	5	13	
A16	12	14	4	9	9	12	6	15	11	14	3	5	18	
A17	13	14	6	9	11	14	8	18	13	14	4	7	16	
A18	4		0		5		2		6		0			
A19	12	14	6	10	7	12	6	15	14	14	3	9	18	
A20	9	13	3	7	7	12	3	12	10	11	1	6	20	
A21	10	13	3	6	5	9	1	7	11	12	1	8	17	
A22	6	10	2	8	8	9	0	3	9	13	0	3	17	
A23	4	8	1	3	4	7	0	0	8	10	0	2	11	
A24	9		5		5		2		7		0			

A25	10	14	4	11	6	10	3	5	12	13	2	8	19
A26	9	13	5	9	4	7	0	5	11	14	2	6	20
A27	11	14	6	12	5	8	3	10	8	11	3	6	17
A28	7		3		5		0		3		3		
A29	3	8	3	7	4	6	0	3	5	11	0	0	5
A30	5		2		2		3		6		0		
A31	7	12	6	8	6	10	4	11	10	12	0	5	20
A32	8		5		6		3		6		0		
A33	10		4		4		5		10		2		
A34	8	11	5	12	7	10	4	10	13	14	2	7	18
A35	9	13	4	9	8	12	1	8	13	14	4	8	20
A36	9		4		5		4		11		3		
A37	7	12	3	9	6	8	3	8	11	14	2	8	14
A38	10		3		6		2		12		2		
A39	9	12	3	9	8	12	2	7	12	13	4	9	20
A40	10		4		4		5		9		3		
A41	3		0		1		0		4		0		
A42	7	11	4	8	5	9	1	6	11	14	5	9	14
A43	10	9	3	7	8	9	3	3	11	14	2	6	20
A44	9	12	2	5	4	8	5	9	11	12	4	8	8
A45	5	11	4	9	6	8	2	5	13	11	2	6	19

A observação da tabela acima permite-nos verificar que 5 alunos obtiveram pontuações baixas na prova de leitura e de escrita, não conseguindo atingir metade da pontuação máxima possível da prova (alunos A1, A2, A3, A29 e A44). Em contrapartida, os alunos A20, A26, A31, A35, A39 e A43 foram capazes de atingir a pontuação máxima de 20 pontos na mesma prova. Comparando estes resultados com os obtidas por estes dois grupos nas tarefas dos testes da Bateria de Provas Fonológicas, tanto no pré-teste como no pós-teste, nota-se que todos tiveram o mesmo nível de dificuldades em quase todas as tarefas do pré-teste e que houve melhorias nos resultados obtidos no pós-teste para todos. Porém, como a prova de leitura e de escrita não foi aplicada em duas fases, nem tivemos um grupo de controlo para testar a eficácia do programa de intervenção, não podemos tirar ilações sobre as causas da melhoria das pontuações nas tarefas do pós-teste, como da mesma forma, não é lícito concluir que a elevada cotação nas provas de leitura e de escrita se deveu à intervenção. Mas, de acordo com os resultados da tabela

32, acreditamos que o programa de intervenção tenha tido algum efeito sobre a consciência fonológica dos alunos e, de acordo com as literaturas, que esta se tenha refletido no desempenho de leitura e escrita.

2.4. Discussão dos Resultados

Neste ponto, faz-se a discussão dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos, de modo a dar respostas às nossas questões de investigação:

1. Que atividades são desenvolvidas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e escrita?

2. Essas atividades estimulam a consciência fonológica e metafonológica dos seus alunos que não têm o português como língua materna?

3. Qual o nível de dificuldade que os alunos das classes iniciais enfrentam na aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa?

4. O desenvolvimento da consciência fonológica será causa determinante do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas?

5. A transparência ou a opacidade fonémica da ortografia do português será um fator primordial do sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas?

Para responder às duas primeiras questões, são discutidos os resultados obtidos através de questionário e conversas com professores e da observação de aulas. Estes instrumentos permitiram-nos obter dados sobre as experiências, metodologias e estratégias usadas em aulas de leitura e escrita da disciplina de língua portuguesa, nas classes iniciais.

Para dar resposta a outras três questões, são discutidos os resultados obtidos através dos testes aplicados aos alunos, que nos permitiram avaliar o nível de consciência fonológica e a capacidade de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Os resultados obtidos através do questionário aplicado aos professores mostram-nos que estes possuem uma formação psicopedagógica e têm

experiência na carreira docente consideravelmente satisfatória, com mínimo de três anos. Mas notou-se que há diversidade de modelos de formação de professores e uma preparação insuficiente nos institutos de formação de professores, visto que, por um lado, não há uma formação especializada para as classes e disciplinas que lecionam, já que os cursos apenas visam desenvolver as competências didáticas e métodos de ensino e aprendizagem, sem incidirem na vertente científica e, por outro, o período de duração do curso de formação de professores de 10 + 1 ano, em vigor em Moçambique, não é suficiente, tendo em conta a falta de competências e de conhecimentos sólidos dos candidatos no término da 10ª classe. Por isso, a competência linguística dos professores na língua em que ensinam a ler e a escrever é limitada.

Questionados sobre os métodos e os recursos usados nas aulas de leitura e de escrita da disciplina de língua portuguesa, os professores indicaram o método analítico-sintético como o mais usado e o livro do aluno como recurso didático mais usado nas aulas de leitura e de escrita. Confrontando as respostas do questionário com as aulas observadas, notou-se uma conformidade dos dados, já que em todas as aulas observadas se verificou que as professoras usavam o método analítico-sintético e o livro do aluno como recurso didático, seguindo as atividades já definidas no livro do aluno. Confirma-se, assim, a hipótese 1: os professores seguem as atividades já definidas no livro do aluno, dando ênfase ao ensino do nome da letra (grafema), em vez do som da mesma (fonema), sem as adequar às características e necessidades dos alunos.

As atividades definidas no livro do aluno para o ensino de leitura e de escrita seguem o modelo analítico-sintético, mas este não pode ser considerado como um modelo único e inflexível, cabendo ao professor introduzir nas suas metodologias algumas diferenças em função da realidade dos seus alunos, para que as aulas sejam mais dinâmicas e eficazes. Ou seja, para além das atividades indicadas no livro do aluno, o professor pode, através de materiais autênticos (cartazes, jornais, revistas, etc.) trazer propostas alternativas de leitura e de escrita. Portanto, comungamos com Sim-Sim (2001, p.51) a afirmação de que «ensinar a ler eficazmente implica possuir um nível

elevado de conhecimento da língua em que se ensina a ler (..) e dos processos e estratégias pedagógicas que devem enformar a aprendizagem de competências secundárias, como são a leitura e a expressão escrita». Neste mundo e contexto, poderão ser ultrapassadas as dificuldades que os professores têm encarado na lecionação da leitura e da escrita na disciplina de Língua Portuguesa.

Nesta investigação, foram também aplicados testes da Bateria de Provas Fonológicas e provas de leitura e de escrita às crianças da 2ª classe das Escolas Primárias Completas Amílcar Cabral (Lichinga) e de Mechumwa (Lago) com vista a responder às questões 3., 4. e 5. Os resultados obtidos nos testes de consciência fonológica mostram uma melhoria significativa em todas as tarefas do pós-teste com relação às do pré-teste. Nos testes de leitura e escrita, os alunos obtiveram genericamente uma elevada pontuação, com uma percentagem global de 85,7% de acertos.

As principais dificuldades reveladas pelos alunos, como referimos anteriormente, remetem para o conhecimento do código ortográfico e algumas delas decorrem de inconsistências na representação gráfica de certas unidades fonológicas (é notório o caso da representação das consoantes). Estas são dificuldades normais e típicas de crianças que se encontram na fase de aprendizagem correspondente à 2.ª classe, que é também a fase na qual se verifica o estabelecimento da relação alfabética entre a linguagem oral e a linguagem escrita (Cysne, 2012; Paulino, 2009 e Suehiro, 2008), que, aliada à diversidade fónica da língua, pode ser fonte de desvios.

As condições em que se realizou a pesquisa não permitiram pôr em prática os procedimentos metodológicos concebidos inicialmente. Concretamente, não foi possível trabalhar com um grupo de controlo, nem aplicar a prova de leitura e de escrita em duas fases, de modo a avaliarmos o efeito do programa de estimulação da consciência fonológica. Os resultados obtidos nos testes da Bateria de Provas Fonológicas, no entanto, mostram-nos uma clara evolução do desenvolvimento da consciência fonológica da primeira para a segunda aplicação, mesmo quando as cotações obtidas não chegam a ser positivas. Assim, não podendo confirmar a hipótese 2 (O desenvolvimento da consciência fonológica é uma causa determinante do sucesso da

aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças moçambicana e, se esta consciência não for desenvolvida, será um fator de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita por estas crianças), podemos ainda assim verificar o grande progresso verificado neste domínio e um desempenho satisfatório ao nível da leitura e da escrita.

Relativamente à Hipótese 3 (Embora o português seja um sistema de escrita fonemicamente transparente (Veloso, 2005, 2003; Bortoluzzi e Cristofolini, 2013), o considerável número de relações opacas existentes na ortografia do português constitui uma dificuldade para as crianças das classes iniciais moçambicanas na aprendizagem da leitura e da escrita em português), observámos que as dificuldades de leitura e escrita reveladas por estes alunos assentam eminentemente em casos de representação ortográfica inconsistente (principalmente casos de poligrafia), que constituem exemplos de opacidade ortográfica. Por isso, apesar de o volume dos dados obtidos não permitir extrapolações, estes alunos confirmam a hipótese 3.

Vários estudos evidenciam que a intervenção ao nível da promoção de competências fonológicas nas classes iniciais fomenta o desenvolvimento da consciência fonológica e da aprendizagem da leitura e da escrita (Mendes, 2015; Moreira, 2013; Barreira, 2012; Paulino, 2009; Dockrell & Messer, 1999). É neste contexto que é chamado o professor a promover programas de intervenção para o desenvolvimento da consciência fonológica de modo a potenciar uma melhor aprendizagem da leitura e da escrita, através de estratégias metodológicas diversas, tais como as estratégias que dão oportunidade à criança de se confrontar e brincar conscientemente com os sons da língua, nomeadamente através de tarefas de rimas, de aliteração, de reconstrução, de segmentação, de manipulação e de identificação silábica e intrassilábica (Sim-Sim, 2010).

Além das estratégias metodológicas usadas pelos professores nas aulas de leitura e de escrita, que não permitem estimular a criança moçambicana para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica, associadas à insuficiente formação específica para a classe e a disciplina que lecionam e às limitadas competências linguísticas dos professores na língua em que ensinam a ler e a escrever, há outros fatores que concorrem para as

dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita destas crianças, tais como: (i) falta de capacitações específicas de muitos professores em exercício; (ii) o português como língua de ensino para a maioria das crianças moçambicanas, para quem é L2; (iii) o não reconhecimento do ensino pré-primário como parte integrante do Ensino Escolar do Sistema Nacional de Educação e (iv) a falta de materiais didáticos.

Nas aulas observadas, verificou-se a falta de metodologias ativas e estimulantes para a comunicação interativa em sala de aula entre professor e aluno. O uso de um único método não permite ao professor estimular o diálogo, a observação, a curiosidade, a busca de soluções para ajudar a criança a desenvolver e a estruturar os seus esquemas de pensamento. Assim, seria desejável que, na sua prática docente, o professor tivesse uma noção concreta dos diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita e das estratégias indicadas para cada um deles, tendo em conta o grupo de alunos, a individualidade e singularidade de cada um, «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 seu plano intelectual, um número de possibilidades mais ou menos elevado» (Fernandes, 2016, p.13).

Para além de metodologias ativas e estimulantes, a falta de capacitações sistemáticas dos professores em exercício em metodologias de ensino do português como L2/LE, motiva em parte as dificuldades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A formação contínua poderia garantir, por um lado, a contínua capacidade dos professores em «conceptualizarem e justificarem o que pode e o que deve ser ensinado aos alunos em cada etapa do ciclo escolar» (Azevedo, 2010, p.119) e, por outro, a reflexão sobre as características do ensino de LNM e busca de estratégias adequadas à aprendizagem de uma língua não materna, «visto que a sua aquisição implica adquirir um novo sistema de sons, um vasto vocabulário novo, um conhecimento pragmático associado a um novo conjunto de regras gramaticais e, muitas vezes, uma construção diferente do discurso» (Mateus, 2008, p.8).

Para as crianças que têm o português como língua não materna e só o aprendem na escola como L2/LE, acreditamos que esse poderá ser um fator

que contribui significativamente para as dificuldades de aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Acreditamos também que outro fator relevante tem a ver com o não reconhecimento do ensino pré-primário como parte integrante do Ensino Escolar do Sistema Nacional de Educação. O Ministério de Educação reconhece que «a maior parte das crianças que ingressam na 1ª classe, sem frequência do ensino pré-primário, não estão habilitadas para a aprendizagem imediata da leitura e escrita, o que influencia negativamente no processo da sua aprendizagem» (MINED, 2012, p.8), visto que é no ensino pré-escolar que a criança deverá realizar atividades que lhe facilitem o desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa, antes da entrada no 1º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Além disso, a falta de materiais didáticos, além do livro do aluno, também constitui fator determinante de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Como se notou, tanto nas respostas dos inquiridos como na observação das aulas, o livro do aluno é o recurso didático usado com mais frequência nas aulas de leitura e de escrita, deixando-se de lado outros recursos que podem proporcionar um contacto permanente com a língua portuguesa, tanto na escola como fora do recinto escolar, através de atividades diversas que despertem o interesse na aprendizagem da leitura e da escrita.

Tomando em consideração os fatores acima apresentados, definimos um conjunto de estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas aulas de leitura e de escrita do português, no contexto moçambicano, que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Capítulo VI: Propostas Metodológicas para Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Português, nas Classes Iniciais, em Moçambique

Um dos objetivos propostos para o presente trabalho foi traçar estratégias metodológicas para ajudar os alunos que têm o português como língua não materna no desenvolvimento da consciência fonológica, visto que, esta é a primordial para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e, se não for desenvolvida de forma adequada, é uma fonte importante de dificuldades com a leitura e a escrita.

Por isso, propõe-se que as atividades para o desenvolvimento desta consciência devem ser iniciadas no ensino pré-primário, de modo a facilitar futuras aprendizagens, ou seja, torna-se relevante que a criança desenvolva competências prévias e facilitadoras da aquisição de habilidades de leitura e de escrita antes da sua entrada no ensino formal, porque «quanto mais cedo for treinada a consciência fonológica, menos serão as probabilidades de as crianças virem a ter um fraco desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita» (Freitas, Alves, Costa, 2001, p.39), como reconhece também o Ministério da Educação de Moçambique (MINED, 2012).

Silva (2013) também salienta que, hoje em dia, a aprendizagem da leitura e da escrita em idade pré-escolar tem um papel relevante para o desenvolvimento das crianças, visto que elas começam a aprender o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de entrarem para a escola. É a fase do desenvolvimento das habilidades motora, cognitiva e afetiva, que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, é a fase em que a criança «passa a ter pontos de referência para conseguir organizar as suas perceções, beneficiando, deste modo, o desenvolvimento cognitivo e integral da personalidade, mas também a noção esquerda *versus* direita, que constitui o sentido da própria escrita» (Domingues, 2014, p.15).

Domingues (2014) acrescenta ainda que, a criança, ao orientar-se no espaço, «adquire as noções de atrás, à frente, em baixo, em cima, essenciais à

distinção de letras análogas como são o **b** e o **d**, o **n** e o **u**, ao mesmo tempo que desenvolve a noção do ritmo, da percepção, da memória auditiva assim como da percepção e memória visual». É o contexto em que as crianças serão potencialmente capazes de «perceber as funções do ato de leitura, analisar os distintos suportes que assumem as formas de escrita, contactar com os formatos gráficos das letras e realizar outras tarefas desta natureza» (Silva, 2004, citada por Ferreira, 2013, p.44).

A própria lei do Sistema Nacional de Educação em vigor em Moçambique, Lei 18/2018, de 28 de dezembro, no seu artigo 10, do número 2, alíneas a), b) e c) reconhece e indica como objetivos do ensino pré-escolar «a) estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança; b) contribuir para a formação da personalidade da criança; c) integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades». Acreditamos que estas aptidões e capacidades são as que facilitam na criança o desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita antes da sua entrada para o ensino primário geral.

Por isso, a partir da afirmação de Da Silva (1983) que diz que toda a criança, independentemente do seu local de nascimento, tem necessidade de passar por algumas etapas que a preparam para aprendizagens posteriores, somos de opinião de que o ensino pré-primário em Moçambique seja integrado no Subsistema de Educação Geral, onde a criança de todo o país, proveniente de níveis socioeconómicos diferenciados, meios familiares distintos, da frequência ou não da creche, possa ter as mesmas oportunidades de ingressar com 5 anos de idade, de modo a adquirir as habilidades e competências necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta é a idade em que a criança apresenta «um interesse crescente para a aprendizagem das letras, principalmente aquelas relacionadas à letra do seu nome, dos seus familiares e dos seus coleguinhas» (Vasconcelos e Souza, 2017, p.93) e aprende a ligar sons a palavras.

Todavia, enquanto o governo moçambicano não reconhece o ensino pré-primário como parte integrante do Subsistema de Educação Geral, o que leva a que uma grande parte das crianças inicie a aprendizagem formal da

leitura e da escrita desprovida de competências essenciais para o êxito desta aprendizagem no Ensino Básico e tomando em consideração que, para essas crianças, o português não é língua materna, apresentamos, a seguir, algumas propostas de estratégias metodológicas para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita do português nas classes iniciais do Ensino Básico.

É de realçar que, no contexto moçambicano, onde o português coexiste com várias línguas de origem bantu, as metodologias de ensino devem levar em consideração a heterogeneidade linguística e social observável na sala de aula e o professor deve ter a consciência de que a criança deve ser exposta a uma variedade do português (língua-padrão) ensinada na escola. Desta forma, as metodologias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita devem ser guiadas para atividades que estimulem a consciência fonológica e evidenciem de forma mais direta para a criança as relações existentes entre as unidades sonoras da palavra e a sua forma gráfica (Rego, 1986; 1988).

Sim-Sim (2006) refere que a senha de acesso à linguagem escrita é o conhecimento do princípio da escrita alfabética, em que se assume que cada unidade mínima de som da fala (fonema) corresponde a uma representação gráfica específica, grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras. E Shaywitz (2008), citado por Ramalho (2011), valoriza que saber como é que as letras representam os sons ajuda as crianças a prestarem mais atenção aos sons individuais, quando estes ocorrem na palavra falada, o que é de extrema importância no aprender a ler.

Portanto, propõe-se o uso do método fónico nos primeiros momentos da leitura e da escrita, visto que ajuda no desenvolvimento de atividades metafonológicas e no ensino das correspondências grafofonémicas, que possibilitam à criança a aquisição da leitura e escrita competentes (Medeiros & Oliveira, 2008). Com este método, começa-se a ensinar a forma e o som das vogais. Em seguida, ensina-se as consoantes, formando entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outros fonemas, pode formar sílabas e palavras.

Para o ensino dos sons, segue-se a sequência de sons mais fáceis para os mais difíceis e dá-se ênfase à relação som/letra como o principal objetivo de ensino (Dias, 2015; Ruivo, 2009; Frade, 2007), ajudando ao desenvolvimento

da consciência fonológica da criança. Com este método, a criança aprenderá o som da letra, mas as letras vêm associadas a imagens, a cartazes, a histórias, a canções, a onomatopeias, a atividades lúdicas que levem a criança a ter interesse pela aprendizagem (Santos, 2018).

A compreensão do princípio alfabético é determinante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas não deve ser um objetivo exclusivo, a atingir através da memorização e da imitação, que podem até atrasar a criança no reconhecimento gráfico. Assim, nos primeiros momentos, propõe-se o uso combinado de dois métodos (alfabético e fônico), enfatizando a análise e a síntese.

Os resultados obtidos nesta pesquisa dão conta de que: (i) as estratégias metodológicas usadas pelos professores nas aulas de leitura e de escrita não permitem estimular a criança moçambicana no desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica; (ii) as crianças testadas apresentaram melhores resultados nas provas que remetem para a consciência silábica do que nas que remetem para a consciência fonémica; (iii) as dificuldades reveladas nas provas de leitura e de escrita, são eminentemente de natureza ortográfica. Tendo em conta estas especificidades, apresentamos algumas propostas relativas às etapas de desenvolvimento da consciência fonológica e atividades a realizar em cada uma delas.

Etapas para o desenvolvimento da consciência fonológica:

- Apresentação e interpretação de uma imagem ou gravura sugestiva;
- Apresentação da palavra no quadro;
- Divisão das palavras em sílabas, primeiro oralmente, depois por escrito;
- Associação de sílabas para formarem novas palavras;
- Leitura de frases e histórias.

Proposta de atividades em cada etapa:

1. Apresentação e interpretação de uma imagem ou gravura sugestiva.

Nesta etapa, o professor deve escolher uma imagem que seja adequada ao contexto dos seus alunos e do seu plano de aula. Por exemplo, numa aula de ensino da leitura e escrita da vogal “i”, pode ser apresentada a imagem de uma “igreja” ou “ilha”. De seguida, o professor deixa que as crianças se manifestem sobre o que estão a ver, sem as influenciar, mas facilitando-lhe a descrição do que vê.

A apresentação da imagem pode ser feita em cartolinas, produzidas pelo professor ou pelas próprias crianças em pequenos grupos, sem, no entanto, depender de livro do aluno. O ensino a partir de uma imagem produzida pela própria criança torna-se estimulante e valoriza o seu esforço e trabalho.

Em vez disso, o professor pode contar uma pequena história, na qual são apresentadas as personagens com sons (onomatopaicos ou não) em estudo. A apresentação das personagens deve ser dramatizada pelas crianças. Esta atividade serve para desenvolver a oralidade e pode ser aproveitada para trabalhar palavras-chave, em que constem os sons que se pretende estudar. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve capacidades cognitivas e metacognitivas (Souza e Bernardino, 2011).

2. Apresentação da palavra no quadro

Enquanto as crianças interpretam a imagem, o professor deve escrever a palavra-chave no quadro e, nos primeiros momentos da aprendizagem, com o auxílio da oralidade, deve-se concentrar no ensino do som e da sua escrita. Como refere Buikema (2010, p.9), a criança ainda está a aprender o primeiro símbolo (uma letra) que deve corresponder a um determinado som e, «com os conhecimentos das vogais ele [aluno] vai ter novos conhecimentos, as sílabas, com as sílabas ele passa a construir palavras. Assim, ele aprende do mais simples para o mais complicado».

Numa fase posterior, 2ª classe, pode-se juntar as duas etapas (1 e 2), apresentando a imagem e deixando um espaço para que a criança escreva, por baixo da imagem, o nome do que nela está representado, ou a letra inicial

desse nome. Moraes (2019), citado por Silva et al (2020), enfatiza que «o esquema de a professora notar no quadro palavras, sílabas ou letras ditas pelas crianças [...] possibilita uma vivência peculiar», que os faz experienciar, concretamente, o significado de escrever palavras. Além disso, «o trabalho sequencial permite reler o que já se escreveu, pronunciar o que falta escrever, discutir que letra vem primeiro numa sílaba, etc. E para aqueles que ainda não compreendem alguns princípios convencionais da escrita alfabética, esse registro oportuniza momentos em que podem desvendar o enigma que é a escrita» (Silva et al., 2020, p.14).

Esta atividade também pode ser feita de forma lúdica, inclusivamente fora da sala de aula, trabalhando em pequenos grupos. O professor apresentando uma imagem ou imagens e, usando um alfabeto móvel (que pode ser de fabrico artesanal), as crianças vão colando letras na(s) imagem(s), usando a letra inicial, ou juntando letras para formar palavras. Além disso, pode-se pedir às crianças que escrevam o seu nome próprio numa cartolina. Depois, podem realizar atividades que envolvem: (i) contagem das letras que compõem o seu nome; (ii) partição escrita dos nomes em letras; (iii) comparação dos diferentes nomes quanto à presença de letras iniciais (iguais ou diferentes); (iv) a extensão (maior ou menor) da palavra dos diferentes nomes (Perfeito et al., 2020).

Atividades deste género asseguram a construção da base alfabética da escrita, cujas convenções contribuem para o desenvolvimento e aprimoramento da consciência fonológica das crianças, «permitindo refletir sobre as partes sonoras e o tamanho das palavras, propriedade crucial da escrita alfabética» (Silva et al, 2020, p.16), exigindo da criança o foco nas palavras e em partes delas.

3. Divisão das palavras em sílabas, primeiro oralmente, depois por escrito.

Após a formação de palavras, segue-se a etapa da divisão destas em sílabas, de modo a levar a criança a analisar a palavra, identificar os sons e fazer a correspondência entre os sons identificados e a escrita das sílabas da

palavra. Nesta atividade podem ser trabalhadas as consciências silábica, intrassilábica e fonémica. Propõe-se, para esta etapa, que o professor, primeiro, divida a palavra em pedacinhos, perguntando, oralmente, às crianças o número de sílabas da palavra. Estas, com ajuda de batidas das palmas, vão dividindo a palavra em sílabas e contando. Pode-se apresentar mais de uma palavra e pedir às crianças que comparem a extensão das palavras com base na contagem das sílabas. A contagem de sílabas deve começar com as das palavras mais curtas, progredindo no sentido da extensão, de modo a superar as dificuldades identificadas nos sujeitos testados com a classificação, manipulação e segmentação de sílabas nas palavras trissilábicas.

De seguida, após a divisão da palavra em sílabas de forma oral, o professor deve escrever as sílabas no quadro e pedir que as crianças identifiquem as posições das sílabas (inicial, medial ou final) através de sublinhado ou circulando as sílabas. Posteriormente, deve trocar a ordem das sílabas em palavras, pedindo às crianças que descubram os sons escondidos nas palavras, que descubram também novas palavras que comecem pelo mesmo som que a palavra em estudo.

Terminada a divisão de sílabas de forma oral, o professor deve pedir às crianças que escrevam, nos seus cadernos, as sílabas, letras e palavras, de modo a desenvolverem a habilidade motora e a aprenderem a escrever a letra, a sílaba e a palavra que acabaram de identificar auditiva e visualmente. A escrita das letras é uma forma de consolidá-las. Para Buikema (2010, p.10), «depois de ter introduzido uma consoante o aluno também deve treinar escrever as sílabas e palavras aprendidas para saber como ligar as letras, portanto escrever sem tirar o lápis do papel», visto que para ler, reconhecer e compreender a palavra escrita é necessário que a criança aprenda a ler escrevendo.

Para que esta atividade tenha êxito, aconselha-se que se trabalhe com canções conhecidas pelas crianças, poemas e jogos de oralidade voltados para a perceção auditiva de segmentação fonológica das palavras, com registo escrito de sílabas, de sons das letras, em posição inicial, medial e final de palavras (Costa, 2015). Santos (2015) também recomenda proporcionar à

criança jogos de linguagem, dos quais salienta jogos de paráfrase, de rimas e de aliterações, de reconstrução, de segmentação e de manipulação silábica.

4. Associação de sílabas para formarem novas palavras.

Como estratégia de ensino, propõe-se que, a partir das sílabas aprendidas, o professor selecione as palavras que podem ser formadas e as pronuncie, devendo a criança repeti-las, dividindo-as em sílabas. Depois de ter identificado as sílabas da palavra, a criança, com ajuda do professor, deve procurá-las num quadro silábico, fazendo a ligação entre o som das sílabas e a sua escrita. Posteriormente, a criança junta as sílabas formando uma palavra e, com o apoio do professor, lê repetidamente a palavra formada. De acordo com Buikema (2010), após a formação de muitas palavras, a criança vai reconhecendo rapidamente as sílabas, até que já não necessitará do quadro silábico, porque já terá as sílabas na memória.

Recomenda-se que este tipo de atividade seja feito todos os dias para que a criança ganhe rapidez e domínio da técnica de juntar sílabas para formar palavras, porque «na leitura existe uma relação entre a rapidez e a compreensão» (Buikema, 2010, p.11) do que se lê.

O professor também pode trabalhar com as crianças a consciência fonémica, fazendo perguntas que exijam uma reflexão sobre os fonemas, como: *quantos sons tem a palavra x? Se retirarmos o som z nesta palavra, como se lê o que fica?* A segmentação dos sons pode ser feita com batimento de palmas. Este tipo de atividade permite que a criança compreenda que, se mudarmos um só fonema, o sentido e o significado da palavra também muda (Bigochinski & Eckstein, 2016, p.62).

5. Leitura de frases e histórias

Nesta etapa, as atividades devem centrar-se sobre a leitura de frases e histórias. Para Buikema (2010), as frases e as histórias devem ser elaboradas apenas com palavras formadas pelas sílabas já aprendidas, porque, de acordo com o autor, isso permite que o aluno leia sozinho frases, motivando-o para ler mais, ao convencer-se de que sabe ler.

Neste contexto, propõe-se, como estratégia, que o professor, em primeiro lugar, idealize muitas histórias, simples e adaptadas ao ambiente em que a criança vive e ao seu nível de conhecimentos, de modo a que possa treinar até dominar a técnica de leitura. As histórias devem respeitar alguns critérios: (i) as frases devem ser constituídas por palavras formadas por sílabas conhecidas; (ii) as frases devem ser curtas e simples; (iii) cada frase deve constar numa linha; (iv) a repetição de palavras é necessária e útil; (v) o conteúdo da história deve adequar-se ao ambiente em que o aluno vive; (vi) as histórias devem ser simples para facilitar a leitura e a compreensão do texto (Buikema, 2010, p.41).

A narração da história a utilizar deve ser acompanhada de gestos, modulações de voz e diferentes expressões faciais, para lhe dar vida, cativando assim o interesse dos alunos para o processo de aprendizagem.

Daí que o professor, após a escolha de uma história, deva escrevê-la no quadro, acompanhada de uma imagem, ou desenho. Enquanto escreve, pede às crianças que acompanhem a sua escrita lendo a história. Se foi elaborada de acordo com os critérios atrás mencionados, as crianças devem conseguir ler a história, porque só contem palavras conhecidas. Depois, o professor leva as crianças a compreenderem o conteúdo da história a partir da interpretação da imagem ou do desenho.

Após a interpretação da história, deve-se passar para a leitura das palavras e sílabas, em que o professor deverá apontar no quadro as sílabas das palavras, de modo a que a criança faça uma leitura consciente. Neste processo de leitura de palavras e sílabas, o professor deve ter em conta algumas particularidades da ortografia da língua portuguesa, nomeadamente aquelas em que a correspondência entre o som e grafema não é consistente, que são, como vimos, fonte de dificuldades para os alunos. Para casos desta natureza, recomenda-se que o professor escreva um grupo de palavras no quadro-preto, que tenham, por exemplo, o som <o> no início e no final da palavra, em posição tónica e átona. De seguida, pede a uma criança que leia, em voz alta, o grupo de palavras, de modo a que as outras possam ouvir a diferença da letra <o>, que pode representar várias unidades fónicas.

Exemplo: onde se deve ler como “o”: *porta* *osso* *mosca*

Onde se lê como “u”: pato lago medo

A leitura dos grupos de palavras pode resultar na formulação de regularidades, levando, por exemplo, as crianças a concluir que quando a letra <o> está no fim de uma palavra, sem acento gráfico, deve ser lida como [u]²⁸.

É importante que o professor dedique muito tempo ao ensino de grupos de palavras desta natureza, para que, quando as crianças se depararem com a necessidade de lerem palavras idênticas, mas isoladas da frase ou do contexto da aula, as leiam com mais facilidade, porque já irão conhecer as diferenças dos sons.

Em todas estas etapas, as atividades deverão conduzir ao desenvolvimento da consciência fonológica, sendo esta a condição *sine qua non* para o sucesso da leitura e da escrita. O processo de ensino e aprendizagem deve pautar-se pela realização de atividades diversas. Materiais como fotografias ou outros objetos reais do dia a dia tornam-se meios fundamentais no processo de aprendizagem, apresentando funções variadas no ensino de uma língua não materna, tais como uma função motivadora e de captação da atenção e de concentração (Barbosa, 2010).

Em paralelo a estes materiais, está também a interpretação oral de histórias, a leitura e a escrita coletiva de canções conhecidas e outros materiais autênticos a fim de desenvolver a consciência fonológica e metafonológica das crianças.

Portanto, são variados e abundantes os materiais e as atividades que podem ser utilizados e desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas classes iniciais do Ensino Básico e cabe a cada professor «buscar melhorias na organização de seu trabalho pedagógico com vistas a uma maior qualidade educacional e ao crescimento do aluno» (Soares & Sá, 2016, citados por Silva et al., 2020, p.17). Neste âmbito, o trabalho pedagógico, em sala de aula ou fora dela, pode estar voltado para duas perspectivas: a primeira assenta em materiais anteriormente referenciados que as crianças já conhecem e sabem de cor e que fazem parte do seu mundo real; a segunda perspectiva baseia-se nas «situações lúdicas e jogos com palavras,

²⁸ Em termos fonológicos, a regularidade não é rigorosa, mas, para efeito de ensino-aprendizagem da leitura, pode ser útil.

que permitem a exploração das dimensões sonoras e gráficas» da língua (Perfeito et al., 2020, p.46).

Contudo, a nossa preocupação com as etapas e atividades propostas não está na sua utilização ou não, mas sim em potencializá-las a partir de uma abordagem direcionada para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica. Não devemos esquecer que os primeiros anos de escolaridade são dos mais importantes na vida escolar da criança, pois «é lá que são jogados os dados que farão dela um bom ou mau leitor, e conseqüentemente, um bom ou mau aluno» (Santos, 2015, p.184).

Conclusão

O presente trabalho de pesquisa tem por objetivo compreender as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita do português nos alunos das classes iniciais, em Moçambique e, definir estratégias para superar essas dificuldades, adequadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. A definição dos objetivos de pesquisa conduziu à formulação de um conjunto de questões de investigação sobre as atividades e metodologias desenvolvidas pelos professores das classes iniciais nas aulas de leitura e de escrita; a adequação dessas metodologias para estimular a consciência fonológica e metafonológica dos alunos que têm o português como Língua Não Materna; o nível de dificuldade da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos das classes iniciais; o papel do desenvolvimento da consciência fonológica no sucesso ou insucesso da leitura e da escrita nas crianças moçambicanas; e a influência da transparência/opacidade da ortografia do português no sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças moçambicanas.

Para responder a estas inquietações e aos objetivos traçados, recorreu-se a uma pesquisa de carácter descritivo com abordagem qualitativa e quantitativa dos dados, na medida em que observamos, questionamos, registamos e analisamos os fenómenos colhidos na realidade, para posteriormente classificá-los, explicá-los e interpretar a sua ocorrência. Para tal, foi necessário aplicar vários instrumentos e técnicas para a recolha de dados: questionário dirigido aos professores, observação através de assistência às aulas de leitura e de escrita, na disciplina de Português; aplicação de testes da Bateria de Provas Fonológicas e de prova de leitura e de escrita às crianças da 2ª classe das escolas primárias completas Amilcar Cabral (Cidade de Lichinga) e Mechumwa (Distrito do Lago).

Com o questionário aplicado aos professores, obtivemos resultados que nos mostram que estes têm experiência na carreira docente consideravelmente

satisfatória e possuem formação psicopedagógica, mas o período de duração da formação - de 10 + 1 ano - não é suficiente, tendo em conta a falta de conhecimentos sólidos dos candidatos no término da 10.^a classe e, também, dado o facto de os cursos de formação de professores apenas se cingirem ao desenvolvimento de aptidões didáticas e métodos de ensino e aprendizagem, sem, se preocuparem com a vertente científica, o que limita as competências linguísticas dos professores na língua em que ensinam a ler e a escrever.

O cruzamento dos dados do questionário com observação de aulas permitiu verificar que os professores deste ciclo de ensino usam preferencialmente o método analítico-sintético para o ensino da leitura e, como recurso didático quase exclusivo nas aulas de leitura e de escrita, o livro de aluno. A falta de diversificação metodológica e de recursos utilizados nas aulas levam-nos a concluir que as atividades maioritariamente realizadas não se destinam a estimular o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica da criança moçambicana.

A aplicação de testes da Bateria de Provas Fonológicas e de provas de leitura e de escrita pretendia dar resposta às questões relativas às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, ao papel da consciência fonológica no sucesso ou insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e à influência da transparência/opacidade da ortografia do português no sucesso /insucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

A Bateria de Provas Fonológicas forneceu informação sobre o nível de consciência fonológica dos inquiridos. Em ambos os momentos da aplicação dos testes, apurámos que os testados apresentaram resultados mais elevados nas provas de avaliação silábica do que nas da avaliação fonémica, com a seguinte ordem sequencial: segmentação > classificação > manipulação. Estes resultados vão ao encontro dos de outros estudos (Paulino, 2009); Freitas, Alves e Costa (2007).

Os resultados mostram-nos também que a dimensão da palavra constitui um fator de complexificação que aumenta consideravelmente a dificuldade de realização das tarefas. Nas provas que incluíam dissílabos e trissílabos, os itens que envolviam trissílabos tiveram cotações notoriamente

mais baixas. Isso é particularmente evidente na prova de segmentação de sílabas e na de manipulação (supressão de sílaba inicial).

As provas de avaliação da consciência fonológica foram realizadas em dois momentos (pré-teste e pós-teste), entremeados pela aplicação de um programa de estímulo ao desenvolvimento da consciência fonológica. Os resultados do pós-teste melhoraram significativamente se comparados com os do pré-teste: análise silábica (T1-10,13; T2 -12,80) > classificação com base na sílaba inicial (T1-8,82; T2-12,26) > supressão da sílaba inicial (T1-6,00; T2-10,00) > classificação com base no fonema inicial (T1-4,02; T2-8,11) > supressão do fonema inicial (T1-3,18; T2-10,63) > análise fonémica (T1-2,04; T2-6,23). Estes resultados, apesar de, por limitações de natureza metodológica, não permitirem conclusões relativas ao papel do programa de intervenção ao nível de competências fonológicas quer na evolução da própria consciência fonológica, quer na facilitação da aprendizagem da leitura e da escrita, são coincidentes com os de vários outros estudos (Mendes, 2015; Moreira, 2013; Cysne, 2012; Barreira, 2012; Paulino, 2009; Silva, 2008; Freitas, Alves e Costa, 2007; Dockrell & Messer, 1999).

Para avaliar a capacidade de leitura e de escrita em língua portuguesa foram aplicadas provas de leitura e de escrita. Os resultados obtidos revelam que houve compreensão generalizada das tarefas a realizar E os resultados foram globalmente positivos.

As tarefas que se revelaram de mais fácil realização para os testados foram as que consistiam na ligação das imagens à letra que representa o fonema inicial de cada palavra e na escrita do nome do objeto representado na imagem. Em sentido inverso, as maiores dificuldades ocorreram nas tarefas de escrita de palavras através do preenchimento com sílabas iniciais ou mediais e nas de produção de frases a partir da imagem apresentada.

Na escrita, as crianças evidenciaram algumas dificuldades decorrentes das regras de transposição ortográfica, nomeadamente em situações de poligrafia (representação de sibilantes) e de polivalência de grafemas (<o> que representa [u]). São poucos os exemplos observados que podem indiciar uma interferência do conhecimento fonológico sobre o desempenho da escrita

(eventualmente o espaçamento irregular entre as palavras, a omissão de vogais finais, troca de por <p>).

A comparação das crianças das duas escolas no desempenho das tarefas em todos os testes evidencia que não há diferenças significativas entre elas, ou seja, todas as crianças apresentaram os mesmos tipos de dificuldades na realização das tarefas.

Apesar de não termos dados que comprovem a correlação entre desenvolvimento da consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da escrita, defendemos mesmo assim que a promoção de competências fonológicas deve ser fomentada precocemente, antes da entrada para o ensino primário, dado que «nesta faixa etária as crianças apresentam uma grande sensibilidade à estrutura sonora das palavras» (Matias, 2013, p.1).

Os baixos níveis de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças moçambicanas, reconhecidos oficialmente, podem ser determinados por uma variedade de fatores, de que destacamos: (i) a falta de capacitações específicas dos professores em exercício; (ii) o português como língua de ensino para a maioria da criança moçambicana, que tem uma LM diferente; (iii) o não reconhecimento do ensino pré-primário como parte integrante do Ensino Escolar do Sistema Nacional de Educação; e (iv) a falta de materiais didáticos que possam proporcionar um contacto permanente com a língua portuguesa, tanto na escola como fora do recinto escolar.

Para garantir o sucesso de todas as crianças moçambicanas na aprendizagem da leitura e da escrita, somos de opinião que: as políticas educacionais devem tornar o ensino pré-primário obrigatório, de modo a que as crianças possam desenvolver precocemente as habilidades e competências necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita. Como afirmamos anteriormente, esta é a idade em que a criança apresenta um interesse particular pela representação escrita, particularmente pelas letras do seu nome e do dos seus amigos e familiares em que aprende a ligar sons a palavras.

Ainda no âmbito das políticas educacionais, deveria ser priorizada a construção e apetrechamento de bibliotecas escolares, segundo o princípio de uma escola, uma biblioteca, como meio de as crianças adquirirem hábitos de leitura e de escrita, visto que a exposição das crianças a um ambiente com

maior estimulação material e humana auxilia o professor, aumenta a motivação das crianças e facilita a aprendizagem (Martucci, 2000; Da Silva, 1983).

As políticas de educação deveriam ser objeto de reformas, principalmente no âmbito da formação de professores em todos os subsistemas de ensino, com vista a responder às necessidades atuais do país. Tais reformas deveriam ser definidas no sentido de aumentar os anos de duração dos cursos, introduzir a vertente científica e de especialização nos institutos de formação de professores, promover a formação contínua dos professores em exercício, em matérias que lhes permitem compreender melhor os mecanismos envolvidos em certas aprendizagens e fazer escolhas pedagógico-didáticas conscientes (como, por exemplo, os que envolvem a consciência fonológica e metafonológica e o seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita).

Os professores, na sua prática docente, deveriam usar diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita e as estratégias indicadas para cada um deles, assim como ter em conta o grupo de alunos, as suas características linguísticas e a individualidade e singularidade de cada um, adaptando as suas práticas à situação particular de cada turma.

Os pesquisadores deveriam realizar mais estudos com vista a uma melhor clarificação da importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças moçambicanas, tendo em consideração diferentes variáveis e perspetivas.

Este trabalho padece de várias limitações, que já foram sendo referenciadas e sendo as mais salientes de natureza metodológica: (i) a não existência de grupo de controlo por falta de condições nas escolas; (ii) a não aplicação dos testes de leitura e escrita na primeira fase da pesquisa, por recusa das docentes; (iii) a interrupção brusca das aulas e, conseqüentemente, do programa de intervenção por motivo de eleições gerais; (iv) a interrupção das aulas no período reprogramado para a aplicação de teste da prova de leitura e escrita devido ao estado de calamidade imposta pela pandemia da Covid-19 e (v) a aplicação destes por parte das professoras sem a presença do pesquisador.

As insuficiências, no entanto, proporcionam oportunidades de investigação futura.

Bibliografia

- AAVV. (s/d). *Dicionário Universal da Língua Portuguesa.*, Edição Revista e Atualizada, Portugal Texto Editora.
- Afonso, C.M. de C. (2015). *Complexidade prosódica: Tarefas de consciência fonológica em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/23966>.
- Agibo, J.M. & Chicote, M.L.L. (22 - 24 de setembro de 2015). *Modelos de formação de professores em Moçambique: Uma análise no processo histórico.* [Comunicação em]. VIII Encontro de Pesquisa em Educação, III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos, Universidade de Uberaba, . <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/64.pdf>.
- Aguiar, E.V.B. (2008). As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. *Vértices* 10 (1/3)63-71. <https://doi.org/10.5935/1809-2667.20080006>.
- Aguiar, A.C. de, (2019). *A Descoberta da escrita pela criança.* [Comunicação em congresso]. VI Congresso Nacional de Educação. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID1538_14092019143041.pdf.
- Albasini, A.M.C. (2012). *aLer+ nas Escolas do Sistema de Ensino de Moçambique.* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6260>.
- Albuquerque, D. B. de, (2010). O encontro de língua portuguesa em Timor-Leste: Variedades e dificuldades. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura* 12, 31-47. <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1205>.

- Almeida, A. N. S. de, & Freitag, R. M. K. (2014). Narrativas de alfabetizandos e a competência linguística. *Linguagem & Ensino*17(2551-571). <https://doi.org/10.15210/rle.v17i2.15332>. Almeida, J. M. de, et al. (2012) Uso do blog na escola: Recurso didático ou objeto de divulgação. In Matos, J. F.; Pedro, N.; Pedro, A.; Patrocínio, P.; Piedade, J e Lemos, S. (orgs.) *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 1032-1050).<http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/2210>.
- Almeida, M. E. B. de (2003). Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*29(2) 327-340.<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>.
- Alves, D., Castro, A. e Correia, S. (2010). Consciência fonológica: dados sobre consciência fonêmica, intrassilábica e silábica. In *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da APL* (pp. 169-184). Porto: APL.
- Amaro, A. R. (2010). *Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Aberto da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/1966>.
- Anthony, J. L. e Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science* 14(5), 255-259.
- Arakaki, N. A. (2006). *O ensino de língua portuguesa em Moçambique no período colonial de 1940 a 1960: Uma visão historiográfica*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Aberto da PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14417>.
- Azevedo, F. J. F. de (2010). *Metodologia da língua portuguesa*. Plural Editores África.
- Azevedo, C. M. N. (2010). *As TIC no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita: Método Jean Qui Rit*. [Trabalho de Seminário de Projeto, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Aberto da ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/853>.

- Bandeira, D. (2009). *Materiais didáticos*. IESDE Brasil.
- Baptista, A. et al. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministérios da Educação/DGIDC.
- Barbosa, S. M. M. G. (2010). *A consciência metalinguística na aquisição da leitura em PL2 e em PLE*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/6103>.
- Barbosa, V. P. F. (2014). *A canção nas aulas de português língua estrangeira aliada à compreensão e produção orais*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/80996>.
- Barreira, L.F.L. (2012). *Consciência fonológica e ensino da leitura: Integração das TIC no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Superior de Bragança]. Repositório Aberto do Instituto Superior de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/7952>.
- Barrera, S. D. e Maluf, M. R. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série so Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 16(3), 491-502.
- Barros, M. D. M. de, et al. (2013). *A música pode ser uma estratégia para o ensino de Ciências Naturais? Analisando concepções de professores da Educação Básica*. *Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências* 15(1pp. 81-94. <https://doi.org/10.1590/1983-21172013150106>.
- Basílio, G. (2010). *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório Aberto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10227>.

- Bastos, J. C. L. (2016). *A música como recurso didático em aulas de português e de latim*. [Relatório do Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/86612>.
- Bazi, G. A. P. (2000). *As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Aberto da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250990>.
- Berson, C. J. (1997). *Relatório final sobre o ensino bilingue: Resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Betti, L. C. N., et al. (2013). *A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança*. *Interação*, 12^a ed., Ano VII, v. 1(2), 96-114. <https://docplayer.com.br/4224486-A-importancia-da-musica-para-o-desenvolvimento-cognitivo-da-crianca.html>.
- Bigochinski, E. & Eckstein, M. P. W. (2016). A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita. *Ensaio Pedagógico*. *Revista Eletrônica do curso de Pedagogia* 10(2), 44-67. <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n11/sumario.doc>.
- Bonde, R. A. (2016). *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro]. <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Dissertacao/2016/Rui%20Amadeu%20Bonde.pdf>.
- Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (2008). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 29^a ed., Petrópolis: Vozes Editora.
- Bortoluzzi, B. M. & Cristofolini, C. (2013). Oralidade e Aquisição da Linguagem Escrita dos Alunos em uma Escola Pública. *UOX - Revista*

Acadêmica de Letras - Português 1(2), 107-116.
<https://revistauox.paginas.ufsc.br/files>.

- Branco, L. (2016). *A música como estratégia de motivação para trabalhar as diferentes áreas curriculares no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Jean Piaget do Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada]. Repositório Aberto do Instituto Piaget. URI: <http://hdl.handle.net/10400.26/24093>.
- Brandão, C. R. (2017). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brito, I. C. (2014). *O erro como ferramenta pedagógico-didática no ensino de línguas*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/77749>.
- Buendia, M. (2010). Os desafios da Leitura. In: L. Brito, C. Castel-Branco, S. Chichava, A. Francisco (Orgs). *Desafios para Moçambique*. (pp. 257-271), Maputo: IESE. https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/.../livros/des2010/IESE_Des2010_11.DesLeit.pdf..
- Buikema, F. D. (2010). *Ensinar a ler e escrever: Manual para o Professor da 1ª classe*. Maputo.
- Cá, L. O. (2000). A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins* 2(1), 1-19.] <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/561>.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2007). *Alfabetização: Método fônico* (4ªed.). São Paulo: MEMNON.
- Cardoso-Martins, C. (1991). A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa* 76, 41-49. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1053>.
- Caríaco, F. L. (2020). A leitura e a escrita no processo de alfabetização. *Educação*

*Pública*20(4),<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>.

- Carlesso, A. P. C. (2014). O uso de objetos de aprendizagem para o ensino da língua portuguesa para professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental In *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE 2014*, vol. I http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unesparparanagua_port_pdp_ana_paula_cordeiro_carlesso.pdf.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and Reading acquisition. A study in Spanish language. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal* 6, 279-298.
- Castoldi, R. & Polinarski, C. A. (2009). A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In *I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*, (pp. 684-692). <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>.
- Castelo, A. (2012). *Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu: descrição, aplicações e implicações para o ensino do português como língua materna*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7454>
- Castro-Caldas, A. e Reis, A (2003). The knowledge of orthography is a revolution in the brain. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal* 16, 81-97.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

- Coltheart, M. (2013). Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In Snowling, M. J. e Hulme, C. (orgs.) *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso.
- Comenius, I. A. (2015). *Didática Magna*. Tradução de J. F. Gomes, J. F. (6.^a edição).. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, L. R., et al. (2013). A música como recurso didático no ensino de química. In *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1319-1.pdf.
- Couto, P. S. (2017). *Introdução à análise estatística com SPSS: Conceitos básicos*. Departamento de Matemática da Universidade de Aveiro.
- Cuicui, C. (2012). *A seleção e a produção de materiais didáticos no processo do ensino do português aos alunos chineses*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova. URI: <http://hdl.handle.net/10362/76762>.
- Cysne, K. (2012). *Intervenção em consciência fonológica em crianças com dificuldades de leitura e escrita*. [Trabalho de Projeto de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal e Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/5465>.
- Damasceno, M.A. & Negreiros, F. (2018). Professores, fracasso e sucesso escolar: Um estudo no contexto educacional brasileiro. *Revista de Psicologia da IMED* 10(1), 73-89. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2018.v10i1.2572>.
- Daniel, Ó. R. J. (2017). *O Impacto da gramática da L1 na aprendizagem da L2: Caso do Cinyanja e do Português na província de Niassa*. Novas Edições Acadêmicas.
- Dias, H.N. (2008). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Textos Editores.

- Dias, M. R. O. A. & Negromonte, F. (2010). Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita na alfabetização: Caso Escola Professora Ofenísia Soares Freire. In *Anais IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10311/73/72.pdf>.
- Dias, N. M. & Bighetti, C. A. (2009). *Intervenção em habilidades metafonológicas em estudantes do ensino fundamental e desenvolvimento de leitura*. *Psicologia em Revista*15(3), 140-158. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2009v15n3p140>.
- Díaz, O. R. (2011). *A atualidade do livro didático como recurso curricular*. *Linhas Críticas*17, (34), 609-624. <https://doi.org/10.26512/lc.v17i34.3832>.
- Dockrell, J & Messer, D. (1999). *Children's Language and Communication Difficulties: Understanding, Identification and Intervention*. London: Continuum International.
- Domingos, A. B. (2015). A educação e as organizações democráticas em Moçambique: Experiências da revolução popular. *Práxis Educativa*10(1), 227-251. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0010>.
- Domingues, E. P. (2014). *Psicomotricidade e escrita: Promoção do desenvolvimento da escrita, através do recurso a atividades psicomotoras enquanto estratégia de superação de dificuldades, em jovens com défice cognitivo*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum da ESEC. URI: <http://hdl.handle.net/10400.26/11712>.
- Doro, F. G. & Alencar, E. M. G. de, (s/d). *Práticas de leitura e escrita na alfabetização*. DocPlayer. <https://docplayer.com.br/6378323-Praticas-de-leitura-e-escrita-na-alfabetizacao-fernanda-goncalves-doro-e-m-gilberto-de-alencar-fgdoro-pop-com-br.html>.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

- _____. (2001). A formação em língua portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.) *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Cadernos de Formação de Professores, nº2,.
- Faria, R. A. N. de O. (2009). *A influência do meio sócio-económico e cultural na aprendizagem da leitura e da escrita*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique]. Repositório Aberto da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/175>.
- Félix, G. F. R. et al. (2014). *A música como recurso didático na construção do conhecimento. Cairu em Revista*4, 17-28.: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/02_A_MUSIC_A_RECURSO_DIDATICO.pdf.
- Fernandes, A. P. D. (2016). *Métodos de ensino da leitura e da escrita: Conceções de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa]. Repositório Comum do ISEC-Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20603>.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L. e Morais, J. (2007). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: A preliminar study. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal* 21(8), 805-821.
- Ferreira, S. de A. (2013). *Intervenção em Consciência Fonológica: um contributo para colmatar a fratura entre o pré-escolar e o 1º Ciclo*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72783/2/28654.pdf>.
- Festas, M. I. F. et al. (2007). *Avaliação da compreensão escrita e da leitura de palavras na PAL-PORT (Bateria de avaliação psicolinguística das afasias e de outras perturbações da linguagem para a população portuguesa. Educação: Temas e Problemas* 4(2).

- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Figueiroa, C. F. da M. (2011). *A canção: Um objeto (inter) cultural de aprendizagem na aula de PLE (Nível A1.2)*. [Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/57352>.
- Firmino, G. (2008). *Processo de transformação do português no contexto pós-colonial de Moçambique*. Biblioteca Digital Camões. <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/coloquios-e-congressos/portugues-lingua-global/408-408/file.html>.
- _____. (2008). *Aspectos da nacionalização do português em Moçambique*. *Veredas* 9, 115-135, <http://hdl.handle.net/10316.2/34455..>
- _____. (2006). *A questão linguística na África pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Textos Editores.
- _____. (2008). A situação do português no contexto multilingue de Moçambique. In *Anais do I SIMELP*. https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/06_26.pdf.
- Frade, I. C. A. da S. (2007). *Método de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos de alfabetização: Perspetivas históricas e desafios atuais*. *Educação*32(1), 21-39. <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>.
- Francisco, A. (2015). *Estudo exploratório da situação da educação nos países participantes do PCSS – lusófonos. Relatório de Moçambique*. Programa de Cooperação Sul-Sul pelo Direito à Educação entre Países Lusófonos – fase 02.
- Franze, F. D. (2017). *O currículo do Ensino Básico em Moçambique e a educação para a cidadania: Um estudo realizado na cidade de Nampula*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa]. Repositório

Institucional da Universidade Católica Portuguesa.
<http://hdl.handle.net/10400.14/24214>.

- Freire, M. G. V. (2007). *O ensino do português (L2) a partir do Cabo-verdiano (LM)*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Universidade de Lisboa].
<http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/279/1/O%20Ensino%20do%20Portugues%28L2%29%20A%20Partir%20do%20Cabo-verdiano%28LM%29.pdf>.
- Freitas, G. C. M. de (2004). *Consciência fonológica e aquisição da escrita: Um estudo longitudinal*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul].
<http://docplayer.com.br/53691189-Consciencia-fonologica-e-aquisicao-da-escrita-um-estudo-longitudinal.html>.
- Freitas, M.J., D. Alves e T. Costa. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Gaiolas, M. S. & Martins, M. A. (2017). *Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. Análise Psicológica 2* (XXXV), 117-124, <http://hdl.handle.net/10400.12/5567>.
- Garcia, R. A. G. (2014). *A didática Magna: Uma obra precursora da pedagogia moderna?* *Revista HISTEDBR50*, 313-323.
<https://doi.org/10.20396/rho.v14i60.8640563>.
- Gasperini, L. (1989). *Moçambique: Educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Godoy, D. M. A. (2005). *Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: Influência da consciência fonológica e do método de alfabetização*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC.
<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103092>.
- Gonçalves, P. (2010). *A génese do português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2016). *Investigação por questionário (2ª ed.)*, Lisboa: Edições Sílabos.

- INDE/MINED. (2015). *Programas das Disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário*. INDE.
- Jerónimo, M. B. (2015). Colonialismo moderno e missão civilizadora. In: W. Rosa & M. C. Ribeiro (orgs) (2015). *Patrimónios de influência portuguesa: modos de olhar* (pp. 95-119). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Jorgens, D. (2007). Novas possibilidades para o ensino da língua materna. *Linguagens & Cidadania* 9(1). <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28305>.
- Kawachi, C. J. (2008). *A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade de Araraquara-UNESP]. Repositório Institucional da UNESP. URI: <http://hdl.handle.net/11449/90327>.
- Lampecht et al., R. R. (2009). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Leffa, V.J. (1988). Metodologia do Ensino de línguas. In Bohn, H. S.; Vandresen, P. (eds.) *Tópicos em Linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras* (pp. 211-236). Florianópolis: UFSC.
- Lei nº 4/83 de 23 de março, do Sistema Nacional de Educação. Boletim da República, I série, nº 12, 3º Suplemento, pp. 13-21.
- Lei nº 6/92 de 6 de maio, do Sistema Nacional de Educação. Boletim da República, I série, nº 19, pp. 8-13.
- Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação. Boletim da República nº 254, I série, pp. 19-24.
- Leite, I et al. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (ed.) *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 129-160). Lisboa: Lidel.
- Leone, N. M. (2011). O início da carreira docente: Implicações à formação inicial de professores. *Revista Eletrónica Pesquiseduca* 3(6), 236-259. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/195>.

- Lima, L. M. da C. (2014). *A importância da consciência fonológica na escrita*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação de Santa Maria, Instituto Superior Politécnico Gaya]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6475/1/RELATORIO_ucialima.pdf.
- Lins e Silva, M. E. & Spinillo, A. G. (2000). *A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*13(3), 337-350. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300003>.
- Lopes, J. de S. M. (2001). *Escola e política linguística em Moçambique: A cidadania ameaçada*. *Revista Teias*2(3), 10 pgs.. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23874>.
- Lourenço, V. A. (2010). *Moçambique: Memórias sociais de ontem, dilemas políticos de hoje* (2ª edição). Lisboa: Gerpress.
- Maciel, H. M. A. M. (2012). *A consciência fonológica ao serviço da competência leitora: Os sons das palavras*. [Trabalho de Projeto de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Aberto da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1086/17/TM_AL_HELENAMACIEL2012.pdf.
- Maloa, T. M. (2016). *História da economia socialista moçambicana*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo]. Repositório Aberto da Biblioteca Digital da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-10112016-142148/>.
- Mapasse, E. L. A. (2015). *Normas e ensino do português no contexto moçambicano*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná]. Repositório Aberto da UFPC. <https://hdl.handle.net/1884/41809>.
- Marcelino, C. I. M. (2008). *Métodos de iniciação à leitura: Concepções e práticas de professores*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]. Repositório

Aberto da Universidade do Minho.
<http://hdl.handle.net/1822/8905>.

- Mariani, B. (2011). *Uma revolução e seus impasses linguísticos: Moçambique*. *Letras42*, 129-149.
<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/12174/7568>.
- Marquesin, D. F. B. & Passos, L. F. (2009). *Narrativa como objeto de estudo: Aportes teóricos*. *Múltiplas Leituras2(2)*, 219-237.
<http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993>.
- Marroni, M. L.de C. (2008). *Os outros e a construção da escola colonial portuguesa no Boletim Geral das Colónias 1925-1951*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto.
<https://repositorio-aberto.up.pt/10216/17873/2/>.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Martins, C. & Pereira, I. (2011). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. In C. Flores (ed.) *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo* (pp. 45-65). Braga: Edições Húmus.
- Martins, N. B. et al. (2009). *A utilização da música como prática de ensino nos livros didáticos. Vivências*. *Revista Eletrónica da Extensão da URI5(8)*, 77-83.
http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_008/artigos/artigos_vivencias_08/Artigo_35.pdf.
- Martucci, E. M. (2000). *Informação para educação: Os novos cenários para o ensino fundamental*. *Informação e Sociedade10(2)*, 13-36..
<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/325>.
- Mascarenhas, R. M. A. (2014). *Da oralidade para a escrita: Percursos pedagógicos*. [Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve:
<http://hdl.handle.net/10400.1/8300>.

- Matavele, H. J. (2016). *Formação e profissionalidade: Um estudo na formação inicial de professores do Ensino Básico em Moçambique*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Aberto da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/16001>.
- Mateus, M. H. M. et al (2012). *Teste de Diagnóstico de Português Língua Não Materna: Alunos do primeiro e do segundo anos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M. H. M. (2008). *Difusão da língua portuguesa no mundo*. In *Anais do I SIMELP*. http://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/01_31.pdf.
- Matias, A. C. L. (2013). *Potenciar a consciência fonológica de crianças pré-escolares em contextos naturalísticos*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3124>.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Edições Apontamentos.
- McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness?. *Journal of Educational Psychology* 87(2), 179-192.
- Medeiros, T. G. de & Oliveira, E. R. C. (2008). *A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fónico e silábico*. *Revista CEFAC*10(1), 45-50, <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008000100007>.
- Mendes, S. S. R. (2015). *A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.]. Repositório Aberto do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/3151>.
- Mesquita, A. S. A. dos S. et al. (2016). *Caracterização do teatro de operações de Moçambique entre 1964-1975*. Pedrouços: Instituto Universitário Militar.

- Mesquita, F., Correa, J. e Mousinho, R. (2012). *Influência de habilidades de processamento fonológico na aprendizagem de narrativa escrita por crianças no 2º e no 3º do ensino fundamental. Veredas 16* (edição especial), 152-170. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25062>.
- MINED. (2012). *Estratégia do desenvolvimento integrado da criança em idade pré-escolar (DICIPE) 2012-2021*. Maputo: Ministério da Educação.
- _____. (2011). *Relatório de avaliação do plano estratégico para a educação e cultura 2006-2011*. Maputo: Ministério da Educação.
- _____. (1998). *Plano estratégico da educação 1999-2003*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINED/DIPLAC (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo: Ministério da Educação.
- MINEDH. (2020). *Plano estratégico da educação 2020-2029*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH. (2017). *Relatório do estudo holístico da situação do professor em Moçambique, 2015*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Monteiro, M. (2017). *Desenvolvimento de uma estratégia nacional de comunicação para o desenvolvimento (C4D) para a educação e o respetivo plano operacional para 2017-2019. Revisão de literatura*. Maputo: UNICEF.
- Monteiro, S. S. et al. (2017). *Vamos ler e escrever – língua portuguesa, 1ª classe (2ª ed.)*, Maputo: Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano.
- _____. (2017). *Vamos ler e escrever – língua portuguesa, 2ª classe*. Maputo, Ministério da Educação e do Desenvolvimento Humano, Moçambique.
- Morais, A. G. (2004). A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje* 39(3), 175-192.
- Morais, C. (2005). *Descrição, análise e interpretação de informação quantitativa: Escalas de medida, estatística descritiva e inferência*

estatística. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

- Morais, J. (2020). Os caminhos da literacia. *Cadernos de Linguística* 1(1), 1-14. DOI 10.25189/2675-4916.2020.V1.N1.ID277
- Moreira, A. I. de A. (2013). *Níveis de Consciência Fonológica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório Aberto da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/675>.
- Moreira, A. C., Santos, H.e Coelho, I. S. (2014). *A música na sala de aula: A música como recurso didático*. *UNISANTA - Humanitas*3(1), 41-61. <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273/274>.
- Moutinho, M. C. (2000). *O indígena no pensamento colonial português: 1895-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Neves, S. da C. (2012). *A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula*. [Trabalho de Licenciatura, Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília]. Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília. <https://bdm.unb.br/handle/10483/5588>.
- Newitt, M. (2012). *História de Moçambique*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Nhongo, N. A. C. (2009). *A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilingue no ensino básico em Moçambique*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/493>.
- Nono, M. A. & Mizukani, M. da G. N. (2006). *Processos de formação de professoras iniciantes*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*87(217), 382-400. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.812>.
- Oliveira, A. R. de, Daher, C. H., Melo, F.A., Nima, G. L. e S. M. A. (2002). A música no ensino de língua portuguesa. *PUBLICATIO UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes* 10(1), 73-

84.<https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v10i1.16>. Oliveira, C. M. (2005). *A apropriação do princípio alfabético: compreensão do processo*. *Revista virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL* 3(5), 1-17.

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_a_apropriacao_do_principio_alfabetico.pdf.

Pais, A. (2010). Fundamentos didatológicos e tecno-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua portuguesa. [Comunicação em congresso]. Encontros de Didática, Covilhã, Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.11/1072>.

Paulino, J. I. B. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/11782>.

Pereira, I. G. (2016). *A escrita no 1º ciclo do ensino básico: Observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula*. [Dissertação de Mestrado, Escola de Educação do Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum da Escola de Educação e Desenvolvimento Humano de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/20589>.

Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In Sim-Sim, I. *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico* (pp. 35-49). Cadernos de Formação de professores, n.º 2.

Pereira, L. L. & Cordenonsi, A. Z. (2009). *Softwares educativos: Uma proposta de recurso pedagógico para o trabalho de reforço das habilidades de leitura e escrita com alunos dos anos iniciais*. *Revista Novas Tecnologias na Educação* 7(3), 196-208. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13587>.

Perfeito, M. V. S., Mendes, S. A. O. e Perfeito, V. M. S. (2020). O que fazem as professoras para a progressão do ensino do sistema de escrita alfabética e consciência fonológica na alfabetização? In M. V. S.

- Perfeito (Org.). *Fazeres-saberes na alfabetização: Desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares* (pp. 41-55). Mato Grosso do Sul: Editora Inovar.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais: Complementaridade do SPSS* (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinto, J. A. L. (2010). *Contributos para a Formação Contínua de Professores de Português L2 em Cabo Verde: Dificuldades perante uma Estratégia Inovadora*. [Tese de Doutoramento, Departamento de Didáctica da Língua e Literatura e da Ciências Sociais da Universidade de Santiago de Compostela]. Repositório Institucional da USC. <http://hdl.handle.net/10347/2844>.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- Ponso, L. C. (2016). *O estatuto do português e das línguas bantu moçambicanas antes, durante e depois da Luta pela Independência da Nação em 1975*. [Linguagem - Estudos e Pesquisas20(2), 57-86 <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/45815/22562>].
- Prieto, L. M., Trevisan, M. do C. B., Danezi, M. I. e Falkembach, G. M. (2005). Uso das tecnologias digitais em atividades didáticas nas séries iniciais. *Revista Novas Tecnologias na Educação* 3(1), <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13934>.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de, (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª ed.). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.
- Querino, M. M. de F. (2000). *Aceleração da aprendizagem: A redescoberta do prazer de aprender*. [Revista Em Aberto, Brasília], v.17, nº71, já. 2000, pp. 139-144. On-line: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2627/2365>.
- Ramalho, H. M. G. M. (2011). *Ensinar a ler, no 1º ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade

- de Minho]. Repositório Aberto da Universidade de Minho. <http://hdl.handle.net/1822/19630>.
- Ramijo, A. C. (2017). *Os três fins da educação em Moçambique. Síntese: Revista de Ciências Sociais e Filosóficas IV* <http://www.revista.up.ac.mz/index.php/SINTESE/article/view/254>.
- Rangel, M. & Machado, J. do C. (2012). O papel da leitura e da escrita na sala de aula: Estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. In *Anais do SIELP*, v.2, nº1, <http://docplayer.com.br/8203472-O-papel-da-leitura-e-da-escrita-na-sala-de-aula-estrategias-de-ensino-para-dinamizacao-dos-processos-de-leitura-e-escrita-resumo.html>.
- Rego, L. L. B. (s/d). *Alfabetização e letramento: Refletindo sobre as atuais controvérsias*. On-line: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=42031&co_midia=. Acesso no dia 21 de dezembro de 2019.
- Ribeiro, F. B. (2015). *Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. Mneme Revista de Humanidades*16(36), 27-53. <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8069>.
- Richter, M.G. (2005). *O material didático no ensino de línguas. Linguagens & Cidadania*7(2), 1-19. <https://doi.org/10.5902/1516849228543>.
- Roazzi, A. e Dowker, A. (1989). Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 5(1), 31-55.
- Rodrigues, O. C. (2007). *O sistema de ensino em Moçambique (1964-2004): A importância da língua portuguesa como factor de cooperação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique]. Repositório Aberto do Portucalense Institute for Human Development. <http://hdl.handle.net/11328/32>.
- Romano-Soares, S. et al. (2010). *Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental. Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 22(4), 379-384. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872010000400003>.

- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: Apresentação de um suporte interactivo de leitura*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Málaga]. Repositório Comum da Escola Superior de Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/2324>.
- Sales, M. V. S. (2015). *O indivíduo face às dificuldades específicas de aprendizagem: Consciência fonológica e leitura de palavras*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/6744>.
- Santos, L. L. S. (2015). *O método mímico-gestual de Lemaire: Os “meios educativos Jean-Quit-Rit” em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Aberto da ESEJD. <http://hdl.handle.net/10400.26/14273>.
- Santos, M. J. & Maluf, M. R. (2010). *Consciência fonológica e linguagem escrita: Efeitos de um programa de intervenção*. *Educar em Revista* 38, 57-71. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300005>.
- Scliar-Cabral, L. (2003). *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2002). *Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: Implicações sobre o ensino do português*. *Perspectivas* 20(1), 139-156.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10423/9689>.
- Silva, A. C. (2008). *Bateria de provas fonológicas* (2ª ed.). Lisboa: ISPA-Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- _____. (1997). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo*. *Análise Psicológica* 2, 283-303.
- Silva, A., Santos, S. e Santos, P. (2015). *A dificuldade na aprendizagem da leitura no ensino fundamental menor: teorias e perspectivas no processo da leitura e da escrita*. *Cadernos de graduação de*

*Ciências Humanas e Sociais*3(1), 147-160.
<https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/2247..>

- Silva, D. F. B. da (2013). *Aquisição da leitura e da escrita na educação pré-escolar: Estratégias de intervenção pedagógica*. [Relatório de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório Aberto da Universidade dos Açores.
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2885/1/DissertMestradoDinaFatimaBorgesSilva2013.pdf>.
- Silva, I. M. (2011). Tecnologias e letramento digital: navegando rumo aos desafios. *ETD - Educação Temática Digital* 13(1), 27-43.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-28612>.
- Silva, I. M. M. (2011). *Gêneros digitais: Navegando rumo aos desafios da educação a distância*. *Estudos em Educação e Linguagem* 1(1 1-9).
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/CEEL/article/download/70/184>.
- Silva, S. F. et al (2020). A criança na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental: É possível alfabetizar sob uma perspectiva lúdica? In: M. V. S. Perfeito (Org). *Fazeres-saberes na alfabetização: Desafios do ensino da leitura e da escrita em cotidianos escolares* (pp. 7-19). Mato Grosso do Sul: Editora Inovar.
- Silva, T. R. N. da, (1983). O livro didático: Reflexão sobre critérios de seleção e utilização. *Cadernos de Pesquisa*44, 98-101.
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1518>.
- Sim-Sim, I. (2010). *Ler e Ensinar a Ler* (2ªed.). Lisboa: Edições ASA.
- _____. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.). *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- _____. (2001). A formação para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim. (Org). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico* (pp. 51-64). Cadernos de Formação de Professores, nº2..

- Soares, A. P. C. C. (2009). *Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do programa Brasil alfabetizado*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Aberto da Universidade Federal de Minas Gerais. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC84VNS4/1/disserta_o_ana_paula_campos.pdf.
- Soares, M.B. (1985). As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa* 52, 19-24.
- Sousa e Cunha, S. M. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita: factores pedagógicos e cognitivos*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa]. Biblioteca Digital Unificada. <https://biblioteca.versila.com/link/?id=2300686>.
- Sousa, J. A. A. de, & Correia, F.A. da C. (1988). *500 anos de evangelização em Moçambique*. Braga: Paulinas Editorial.
- Souza, L. O. de & Bernardino, A.D. (2011). *A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental*. *Educere et Educare* 6, nº12, 235-246. <https://docplayer.com.br/17354076-A-contacao-de-historias-como-estrategia-pedagogica-na-educacao-infantil-e-ensino-fundamental.html>.
- Souza, S. E. de, (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Arquivos do Mudi* 11 (2), 110-114. <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>.
- Spiassi, A. & Silva, E. M. da, (2008). Análise de livros didáticos de ciências: Um estudo de caso. *Trama* 4(7), 45-54. <https://doi.org/10.48075/rt.v4i7.2413>.
- Spotti, C.V.N. et al. (2013). *O lugar onde vivo: das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita*. *Nau Literária. Crítica e teoria de literatura em língua portuguesa*9(1), <https://doi.org/10.22456/1981-4526.43416>.

- Suehiro, A. C. B. (2008). *Processos fonológicos e perceptuais e aprendizagem da leitura e escrita: Instrumentos de avaliação*. [Tese de Doutorado, Universidade São Francisco – Itatiba]. <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/6933480129749738.pdf>.
- _____. (2006). *Dificuldade de aprendizagem da escrita num grupo de crianças do ensino fundamental*. [Psic - Revista de Psicologia da Vetor Editora 7(1), 59-68. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a08.pdf>].
- Tagliani, D.C. (2009). *O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. Linguagem em (Dis)curso*9(2), 303-320. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000200005>.
- Teixeira, M., Silva, I. e Santos, L. (orgs.) (2011). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Timbane, A. A. (2014). *O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários. Artíficos*4(7), 1-21. <https://sig.unilab.edu.br/sigaa/verProducao?idProducao=339656&key=717f7deba684cb7a23eca7faf13f2351>.
- Toricelli, L. & Grando, R. C. (2011). *Contribuições da leitura e produção de narrativas como estratégias formativas no curso de formação de professores dos anos iniciais. Interações*7(18), 204-228. <https://doi.org/10.25755/int.465>.
- Tovela, S. F. (2012). Avaliação da competência discursiva escrita dos alunos da 10ª classe em Moçambique. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Letras e Ciências Sociais* 1(0), 21-39.
- Uaciquete, A.S. (2010). *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro]. Repositório Aberto da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1086>.
- Vasconcelos, M. S. O. & Souza, S. B. de, (2017). Os usos de recurso e de materiais didáticos no ensino da leitura e da escrita: Concepções

e práticas de uma professora da educação infantil. In Anais do IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU)], <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404040/VASCONCELOS%3B+SOUZA+-+2017.1.pdf/ef5a7402-2e70-4f69-9a87-f466870aa5e1>.

Veloso, J. (2005). A Língua na Escrita e a Escrita da Língua: Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do Português e outras questões. *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional VI(1)*, 49-69. <http://hdl.handle.net/10400.21/3109>.

_____. (2003). *Da Influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico: Estudo Longitudinal de um Grupo de crianças falantes nativas do Português europeu*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/18030>.

Verceze, R. M. A. N. & Silvino, E. F. M. (2008). O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. *Práxis Educacional*4(4), 83-102. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/562>.

Viana, F.L. (2002). Analisar a língua para aprender a ler: a consciência (meta)linguística e a aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* 1, 23-42. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2002.3198>.

_____. (2006a). Aprender a ler: Apenas uma questão de métodos? In: A. Pereira, et al. (Orgs). (2006). *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa* (pp.43-59). Braga: Casa do Professor, . <http://hdl.handle.net/1822/11820>.

_____. (2006b). *As rimas e a consciência fonológica*. [Comunicação em congresso]. Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos, Lisboa.: <http://hdl.handle.net/1822/11780>.

- Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vilaça, M. L. C. (2008). Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades VII*, nº XXVI, 73-88. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf.
- Vicente, F. L. (2019). *A Aprendizagem da ortografia no Ensino Básico moçambicano*. *Diacrítica* 33(2), 299-323. <https://doi.org/10.21814/diacritica.411>.
- _____. (2018). *Impacto da complexidade silábica no desenvolvimento fonológico e na aprendizagem da ortografia em Português Língua Segunda no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico Moçambicano*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/36367>.
- _____. (2009). *Consciência Fonológica no Ensino Básico em Moçambique*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/482>.
- Zimbico, O. J. (2016). *Morre a tribo e nasce a Nação? Política, administração e história do ensino primário em Moçambique*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório da Biblioteca Digital da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10414>.

Apêndices

Apêndice I – Questionário Dirigido aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Caro professor, estas questões têm por objetivo fornecer dados sobre as experiências e metodologias usadas em aulas de leitura e escrita da disciplina de língua portuguesa, nas turmas do 1º Ciclo (1ª e 2ª classe) do Ensino Básico, de modo a desenvolver uma pesquisa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita do Português em Moçambique: estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas classes iniciais. Serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos, que apenas serão usados no âmbito desta pesquisa.

Escola Primária Completa: _____

1. Idade _____ 2. Sexo _____ 3. Língua Materna _____

4. Classe que leciona _____ 5. Experiência na docência _____ anos
5. Experiência de docência na classe que leciona _____ anos

6. Formação Académica _____

7. Marque com (x) na lista abaixo os métodos que usa nas aulas de leitura e de escrita da disciplina de língua portuguesa.

Sintético ___ Analítico ___ João de Deus ___ Corporal e Gestual ___

Método das 28 palavras _____. Natural _____ Analítico-Sintético _____

Outros _____

8. Dos recursos didáticos abaixo, indique com (x) os que frequentemente usa nas suas aulas para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa.

Livro do aluno ____ Cartazes _____ Panfletos _____

Música ____ Textos diversos ____ Filmes ____

TV _____ Internet _____. Outros _____

9. Quais são as principais dificuldades que tem encarado na lecionação da leitura e da escrita na disciplina de língua portuguesa?

10. Como tem ultrapassado as dificuldades acima mencionadas?

Apêndice II – Descrição das Aulas Observadas

2.1. Descrição da primeira aula da Escola Primária Completa Amílcar Cabral

A primeira aula observada teve lugar no dia 20 de maio de 2019, e tinha como tema: *Leitura e Escrita de as, es, is, os, us*. Essa aula enquadra-se na unidade temática “Escola” (vide em anexo II). De princípio, houve um contraste entre o sumário escrito no quadro preto e o tema apresentado no livro do aluno. No quadro preto foi escrito <ais> ao invés de <us>, mas ao longo da aula foi sendo alterado, ajustando-se ao tema apresentado no livro do aluno.

A aula iniciou as 14:00hrs com a marcação de presenças aos alunos, tendo estado presentes 36 dos 43 alunos matriculados. Em seguida, a professora titular pediu a todos os alunos para que lessem em voz alta e em coro a data, o mês, o ano e o tema escrito no quadro preto e fizeram-no repetidamente. Perguntou se tinham o Trabalho de Casa (TPC) e os alunos em coro responderam negativamente. Prosseguiu-se para a revisão da aula anterior sobre *duplo <ss>*, onde pediu três voluntários para que escrevessem no quadro preto o duplo <ss>. Todas as crianças acertaram, embora com desenhos diferenciados do <s>, e foram aplaudidos acompanhando-se com a canção «muito bom, muito bom, bom para eles».

Em seguida, a professora pediu a todos os alunos para que abrissem o livro de aluno na página 48. Iniciou-se com a descrição da imagem, perguntando às crianças sobre o que elas viam na imagem; o que é que os meninos da imagem levavam às costas; para onde os meninos iam. As crianças respondiam em coro a cada uma das perguntas. Deve realçar-se que as perguntas constam do livro do aluno.

Depois escreveu-se a seguinte frase no quadro preto: «Os meninos vão à escola». Leu-se repetidamente a frase em coro, e em pequenos grupos, de acordo com a disposição das crianças na sala. No fim da leitura da frase de cada pequeno grupo eram batidas as palmas, indicando que o grupo tinha acertado. De seguida, a professora isolou a palavra sublinhada «escola», dividiu-a, por escrito, em sílabas e perguntou em quantas sílabas se divide a palavra «escola». As crianças responderam em coro: para algumas, a palavra

estava dividida em duas sílabas e para outras em três sílabas. Assim, a professora pediu para que repetissem a divisão que ela fazia, oralmente, usando os batimentos das palmas, e todos conseguiram identificar três sílabas: «es-co-la».

Após a divisão em sílabas, a professora isolou a primeira sílaba «es-» e pediu para que todos lessem em voz alta e em coro. Depois do intervalo de 5 minutos, pediu-se a um voluntário para que identificasse, através da marcação de um círculo, o <es> no tema da aula escrito no quadro. Dai, seguiu-se com a leitura em coro do tema da aula escrito no quadro preto. Mas não houve uma explicação por parte da professora dos contextos do uso de <os> e <us> que apresentam a mesma pronúncia.

Passou-se para a leitura das três palavras que a professora tinha escrito no quadro: «Luís, escola, meninos». E indicou-se algumas crianças para que, a primeira fosse circular o <i>, a segunda, circulasse <es>, e a terceira <os>. A primeira criança foi circular toda a palavra «Luís», a segunda circulou o <i> e a terceira é que tinha conseguido circular, embora tivesse passado por cima do <n>. No caso das crianças que não tinham conseguido circular, foi-lhes mandado repetir e depois de várias tentativas, conseguiram acertar.

Em seguida, a professora titular pediu para que os alunos abrissem de novo o livro do aluno e que completassem a tabela nos espaços em branco, com as vogais <i>, <u>, <o>, <e>, <a> e a letra <s>, de modo a formarem as sílabas «is, us, os, es, as» em manuscrito. Como se pode ver no exercício 5 da primeira aula, em anexo II.

E, por fim, deu a indicação de como iriam resolver o exercício que se seguia no livro do aluno, no qual deveriam preencher os espaços em branco com «as, es, is, os, us» de modo a completarem as palavras (cf. exercício 6).

A aula terminou quando eram 15:35hrs após a verificação do exercício 6, no livro de cada aluno, sem, no entanto, ter sido corrigido no quadro preto.

2.2. Descrição da segunda aula da Escola Primária Completa Amílcar Cabral

A segunda aula decorreu no dia 21 de maio de 2019, com 32 alunos. Diferentemente da primeira, a segunda aula iniciou com um atraso de 20 minutos e com uma canção para a motivação, que foi cantada em coro: «Eu sou pequenininha como um tamanho do botão. Mamã é boa mãe, eu gosto da minha mãe porque é boa mãe». Era uma canção conhecida por todas as crianças presentes. Os alunos atrasados entravam e a professora mandava-os voltar a entrar, batendo na porta e dizendo como ela lhes tinha ensinado desde o primeiro ano da escolaridade: «dê-me licença, senhora professora, posso entrar?». E só entravam caso a professora aceitasse ao pedido.

Dez minutos após o início da aula, já estavam presentes os 36 alunos, o mesmo número da aula anterior. Antes de escrever o sumário no quadro preto, a professora perguntou aos alunos sobre a aula anterior e, por sua vez, os alunos responderam em coro, alguns disseram que tinham visto sobre: «os meninos vão à escola», outros: «escola», ainda outro grupo tinha respondido «abecedário». A professora não fez a correção das respostas dos alunos e escreveu no quadro preto a palavra «escola» dizendo aos alunos para que realizassem a revisão da aula anterior. Assim, pediu-se para que um voluntário fosse ao quadro a fim de circular <es> na palavra «escola». Cinco alunos levantaram-se e todos correram para o quadro. Como solução, a professora pediu para que um circulasse na palavra escrita e os outros quatro escrevessem as sílabas <es->, <is->.

Enquanto as crianças tentavam escrever, a professora passava para o quadro o tema da aula, que foi a continuidade da aula anterior: *Leitura e Escrita de «as, es, is, os, us»*. De seguida, foi verificar o trabalho realizado pelas crianças voluntárias na outra metade do quadro preto e foi notando que todas as quatro crianças tinham demonstrado dificuldade na escrita da letra <s>. Assim, foram obrigadas a repetir apenas a letra <s> no quadro até acertarem.

Depois a professora escreveu na vertical «as, es, is, os, us», pedindo às crianças para que copiassem para os seus cadernos. Este exercício não constava do livro do aluno e tinha como objetivo exercitar a escrita da letra <s>.

Após o intervalo de 5 minutos, a professora pediu para que as crianças preenchessem os espaços em branco com «as, es, is, os, us» nas palavras que tinha escrito no quadro: «____cola; f____ta; amig____». Este exercício foi uma repetição do que tinha sido feito na aula anterior, a diferença consistiu apenas em usarem o caderno com o livro fechado. À medida que as crianças iam terminando o exercício, informavam a professora e esta pedia para que fossem à sua secretária, uma criança de cada vez.

Depois de ter corrigido todos os cadernos, não foi feita a correção no quadro preto, apenas escreveu as palavras: «Luís, meninos, Augusta, Pasta» e pediu a todas as crianças que copiassem para os seus cadernos e para que, em casa, fossem circular «as, es, is, os, us», onde os pudessem encontrar. Caso não encontrassem, podia deixar. Além desse exercício, pediu também que desenhassem, em casa, um animal ou objeto cujo nome terminasse com <as>.

2.3. Descrição da primeira aula da Escola Primária Completa de Mechumwa

A primeira aula que foi observada na escola acima decorreu no dia 03 de julho de 2019. Na sala de aula estiveram presentes 31 alunos, sentados três a três e outros dois a dois.

A aula iniciou as 15:35hrs com a marcação de presenças, a professora titular chamava pelos nomes dos alunos e estes respondiam ora em nyanja²⁹, ora em português. A professora foi obrigada a interromper a chamada e informou os alunos de que todos deveriam responder em português porque não se tratava da turma bilingue.

De seguida, escreveu o tema no quadro preto: *Leitura e Escrita de «an, en, in, on, un»*. Este tema enquadra-se na unidade temática «Comunidade», como se pode ver em anexo II. Depois pediu para que dissessem o que tinham estudado na aula anterior. Nenhum aluno respondeu. Repetiu a pergunta, mas em nyanja e os alunos foram respondendo aleatoriamente, uns diziam em português «lugares», outros respondiam: «públicos». Assim, a professora

²⁹Uma das línguas bantu moçambicanas, falada no Distrito do Lago.

sintetizou dizendo que na aula passada tinham aprendido sobre «lugares públicos». E perguntou em português e em nyanja se alguém se recordava de um lugar público. Os alunos iam respondendo, primeiro em nyanja e depois era-lhes pedido para dizer o nome do lugar em português. Alguns acertavam, mas outros não conseguiam.

Após a revisão da aula anterior, a professora leu o tema do dia e pediu a todos para que repetissem em coro junto com ela. Passados alguns minutos, pediu que abrissem o livro do aluno na página 62 (vide em anexo II). Mas como quase todos não conseguiam entender as orientações dadas em português, a professora foi obrigada a mostrar a todos a página 62 e, em todos os momentos da aula, usava as duas línguas (nyanja e português).

Depois pediu para que observassem a imagem e, posteriormente, dissessem o que viam na imagem; o que estava a fazer o pinto. Em coro foram respondendo: galinhas, casa de galinha (capoeira), menino, patos. E o pinto está a comer coisas (como não estavam visíveis os grãos, nem soubessem ler o texto, as crianças não conseguiam identificar de que grão se tratava). Por sua vez, a professora disse-lhes que o pinto comia mapira e, escreveu no quadro a seguinte frase: *O pinto come mapira*. Pediu que lessem a frase e fizeram-na em coro, repetidamente.

De seguida, pediu três voluntários para que cada um fosse ao quadro e apontasse, o primeiro, a palavra «pinto», o segundo a palavra «come» e o terceiro «mapira». Todos os voluntários indicavam, pronunciando a palavra em voz alta. Depois a professora escreveu no quadro a palavra «pinto», isolando-a da frase e pediu a todos que lessem em coro.

Após a leitura em coro, dividiu a palavra «pinto» em sílabas: «pin – to». Pediu a todos para que lessem batendo as palmas para cada sílaba. Perguntou quantas sílabas tinha a palavra «pinto» e, em coro, responderam «duas sílabas». Depois a professora quis saber das crianças se em casa tinham pintos, enquanto escrevia no quadro: «pinto – pin-to – pin – in». As crianças responderam positivamente, em coro.

Apontando as palavras escritas no quadro preto com uma vara, a professora pediu a todos para que seguissem a sua leitura, que foi sendo feita

em sequência. Depois pediu a um voluntário que apontasse no quadro onde estava escrito «in». O primeiro falhou, mas o segundo acabou acertando.

Após o intervalo, a professora quis saber dos alunos como se chamava aquela coisa que mamã usa ao cozinhar. Das várias tentativas e de forma aleatória conseguiram responder em nyanja e a professora pediu que dissessem em português, depois de muitos minutos conseguiram dizer que era «banco». A segunda pergunta foi sobre o que eles usavam para pentear o cabelo. A pergunta foi feita usando gestos de pentear, logo responderam em coro que era «pente». A terceira, quis saber do significado da palavra «kuyimba» em português. E uma das crianças respondeu que era «cantar».

Enquanto as crianças respondiam em coro, a professora ia escrevendo as palavras no quadro. E pediu voluntários que fossem dividir as palavras em sílabas. Das seis crianças voluntárias, apenas uma conseguiu dividir a palavra «banco» em «ban-co». As outras palavras foram corrigidas pela professora junto dos alunos em coro.

Por fim, deixou um Trabalho para Casa (TPC) para que circulassem todas as palavras da página 62, ponto 4, do livro do aluno, que tivessem «an, en, in, on, un».

2.4. Descrição da segunda aula da Escola Primária Completa de Mechumwa

A segunda aula observada nesta escola teve como tema: *leitura e escrita de al, el, ul, ol, il* e decorreu no dia 05 de julho de 2019. O tema está inserido na unidade temática «Comunidade» (vide em anexo II).

A aula iniciou as 14:00hrs com a marcação de presenças, tendo estado presentes 28 alunos, menos 3 em relação ao primeiro dia. Ao longo da chamada, a professora usava os nomes dos alunos e estes respondiam em português e em uníssono «faltou», quando eram chamados os ausentes.

Depois escreveu no quadro o nome da escola, a data, a disciplina e o conteúdo (sumário). De seguida, a professora pediu aos alunos para acompanharem a leitura por ela feita da informação que acabava de escrever no quadro. A professora lia uma frase e os alunos imitavam-na. Terminada a

leitura, seguiu para as questões orais sobre a aula anterior (revisão): primeiro, a professora quis saber dos alunos o que tinham falado na aula anterior. Esses responderam em coro que era sobre os meios de transporte. Como aconteceu na primeira aula observada, a professora repetia a mesma questão em duas línguas. Só depois de usar a língua materna dos alunos é que estes respondiam às questões colocadas.

A segunda questão colocada aos alunos foi que indicassem os meios de transportes que eles conheciam. As respostas eram dadas, primeiro, em nyanja, depois eram traduzidas em português. Surgiram várias respostas, tais como, carro, barco, canoa, avião, bicicleta, mota (motorizada), entre outros meios de transporte.

De seguida, a professora pediu a todos os alunos para abrirem o livro do aluno na página 66 e que observassem a imagem. Pediu para que os alunos dissessem o que viam na imagem, assim como indicassem o nome do que o menino na imagem tinha nas mãos. Os alunos foram indicando o que viam na imagem, sempre em nyanja e português, mas não conseguiram nomear em português o que o menino tinha nas mãos. A professora tentou insistir, mas não teve resposta dos alunos e, minutos depois, ela mesma é que disse aos alunos que se tratava de uma «almofada».

Assim, pediu a todos para pronunciarem repetidamente a palavra «almofada», enquanto a professora escrevia no quadro a frase: *É a almofada*. Depois disso, passou a ler, com todos os alunos, a frase que acabava de escrever no quadro. Posto isto, dividiu a palavra em sílabas «al-mo-fa-da» e passaram a ler as sílabas acompanhando-as com o batimento das palmas.

Depois passou para as questões orais: primeiro, quis saber o que as mães colocam no caril quando cozinham; na segunda, levantou as suas mãos e mexendo os dedos, quis saber dos alunos como se designavam em português. Na terceira questão, quis saber o nome do objeto que eles usam quando jogam futebol. Na quarta, enquanto saltava, perguntava a todos o que ela estava a fazer naquele momento e, por fim, quis saber como se chamava em português aquilo que clareia durante o dia. As respostas iam surgindo de forma aleatória e de adivinhação, mas depois de várias tentativas iam acertando e a professora passava a escrever no quadro, quando esses

acertavam. Daí escreveu as seguintes palavras: «sal, dedos, bola, saltar, sol», e pediu a todos os alunos para que acompanhassem e imitassem a leitura da professora em voz alta e em coro.

De seguida, pediu alguns voluntários para que fossem ao quadro e circundassem as palavras que acabavam de ler com «al, el, il, ol, ul», onde pudessem encontrar. Os primeiros dois voluntários foram circundar toda a palavra e não os constituintes que lhes foram indicados. Isto é, circundaram as palavras «sal» e «sol» ao invés de «-al» e «-ol». Depois da explicação em nyanja por parte da professora, os outros que foram circundar acertaram, embora os círculos tivessem passado e borrado as letras iniciais.

Por fim, a professora pediu a todos os alunos para que abrissem de novo o livro do aluno, na mesma página, orientando-os para resolverem o exercício número 6. Este exercício consistia em completar os espaços em branco, onde iriam formar as sílabas «ul, ol, el, al» a partir das vogais já apresentadas num quadro (vide o exercício 6, em anexo II). A aula terminou após a verificação do exercício no livro de cada aluno, que ela foi passando de carteira em carteira.

Apêndice III – Grelha de Observação de Aulas

1. Descrição das atividades propostas pelo professor nas aulas de leitura e de escrita.

- 1.1.1. Leitura de frases _____
- 1.1.2. Leitura de pequenos textos _____
- 1.1.3. Leitura diária do alfabeto _____
- 1.1.4. Análise e interpretação de imagens _____
- 1.1.5. Leitura e escrita coletiva de músicas conhecidas _____
- 1.1.6. Cópia de pequenos textos _____
- 1.1.7. Ditado de pequenos textos _____
- 1.1.8. Uso de cartões (mágicas) para a montagem dos nomes _____
- 1.1.9. Registo dos nomes das crianças _____
- 1.1.10. Outras _____

2. Contexto em que se desenrolam as atividades:

- a) A partir do conhecimento linguístico anterior do aluno? Sim _____
Não _____
- b) A partir da língua materna do aluno? Sim _____ Não _____
- c) A partir da simulação de situações reais, que se aproximam da vivência do aluno? Sim _____ Não _____
- d) De forma isolada, sem a criação de nenhum contexto? Sim _____
Não _____

3. Descrição das estratégias usadas pelo professor para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

- 3.1. Combinação grafémica com base em: palavras ___ frases ___
pequenos textos _____
- 3.2. Registo de nomes e partes de nomes _____
- 3.3. Divisão do nome em pedacinhos (sílabas) _____
- 3.4. Cópia de: palavras _____ frases _____ textos _____
- 3.5. Leitura de: textos do livro do aluno _____ textos autênticos _____
textos de banda desenhada _____ outros _____
- 3.6. Leitura de letras móveis _____
- 3.7. Uso de caixa de palavras com figuras _____

- 3.8. Escrita de palavras partindo: das sílabas apresentadas _____ das sílabas lacunares _____ das frases lacunares _____
- 3.9. Escrita de frases a partir de: palavras desordenadas _____ associação de expressões sugeridas _____
- 3.10. Contagem das sílabas com base em: batidas das palmas _____ canções _____
- 3.11. Realização de jogo de palavras _____
- 3.12. Outras _____
- a) Essas estratégias estimulam o aluno no desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica? Sim ____ Não ____
- b) O professor muda de estratégias, se necessário? Sim _____ Não _____
4. Recursos/materiais utilizados no ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.
- a) Os materiais utilizados são autênticos: (jornais, revistas, cartazes, mapas, cartas, etc.)? Sim _____ Não ____
- b) Utiliza extratos de obras, afastados da realidade do aluno? Sim ____ Não ____
- c) Utiliza o livro do aluno, como recurso-base? Sim ____ Não ____
- d) Outros? _____
5. Descrição dos métodos usados pelo professor.
- a) Que métodos estão subjacentes no processo do ensino da leitura e da escrita?
- (i) Sintético? Sim _____ Não ____
- (ii) Analítico? Sim _____ Não ____
- (iii) João de Deus? Sim _____ Não ____
- (iv) Corporal e Gestual? Sim _____ Não ____
- (v) Método das 28 palavras? Sim _____ Não ____
- (vi) Natural? Sim _____ Não ____
- (vii) Analítico-Sintético? Sim _____ Não ____
- (viii) Outros?
- b) Esses métodos estimulam o aluno na aprendizagem da leitura e da escrita? Sim _____ Não ____

6. O papel do aluno.

a) Participa ativamente nas atividades que lhe são propostas? Sim ___

Não ___

b) Limita-se a seguir as instruções do professor? Sim _____ Não _____

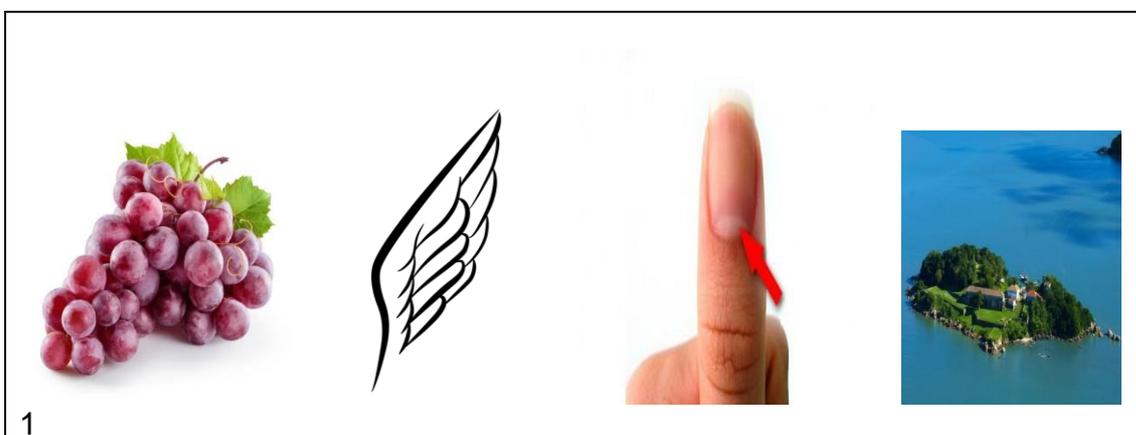
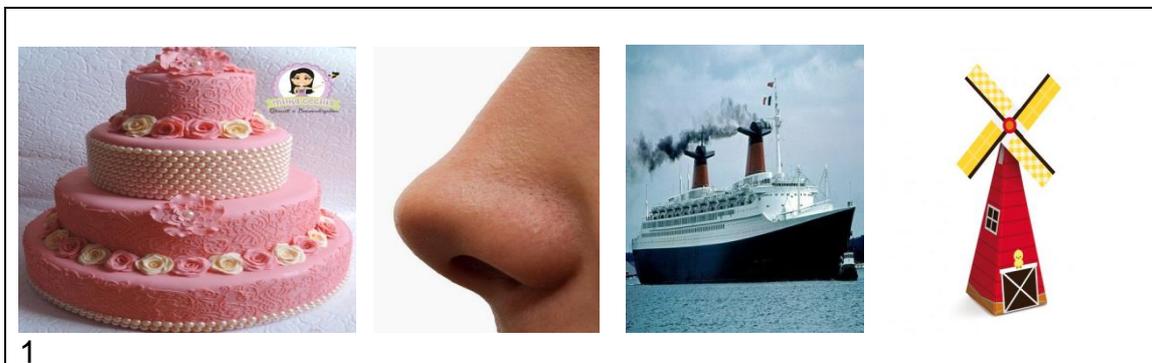
7. O papel do professor.

a) O professor apresenta-se como orientador? Sim ___ Não _____

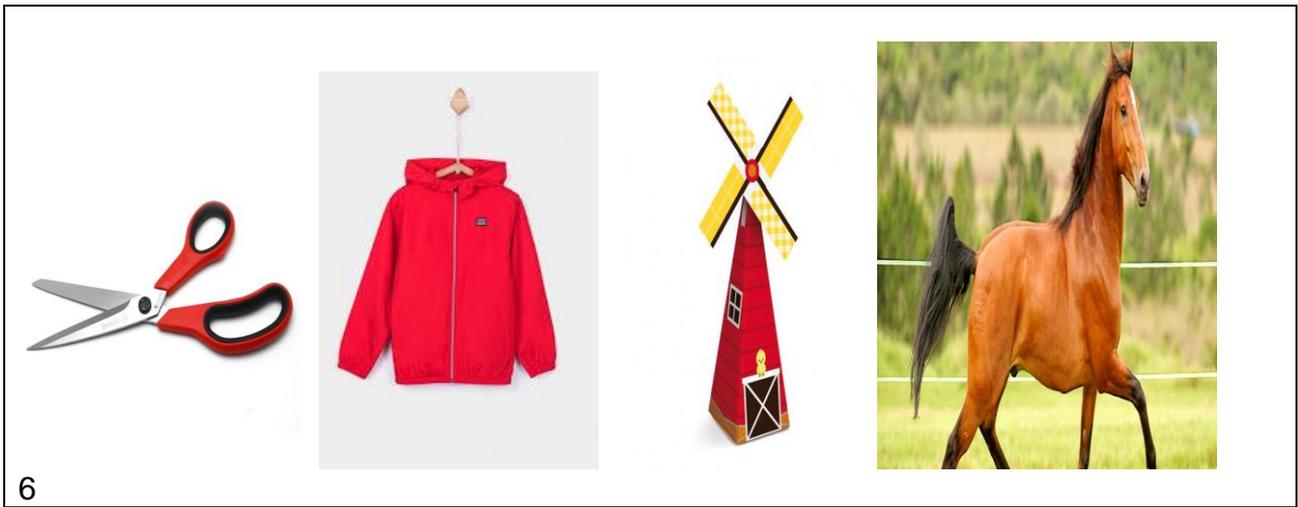
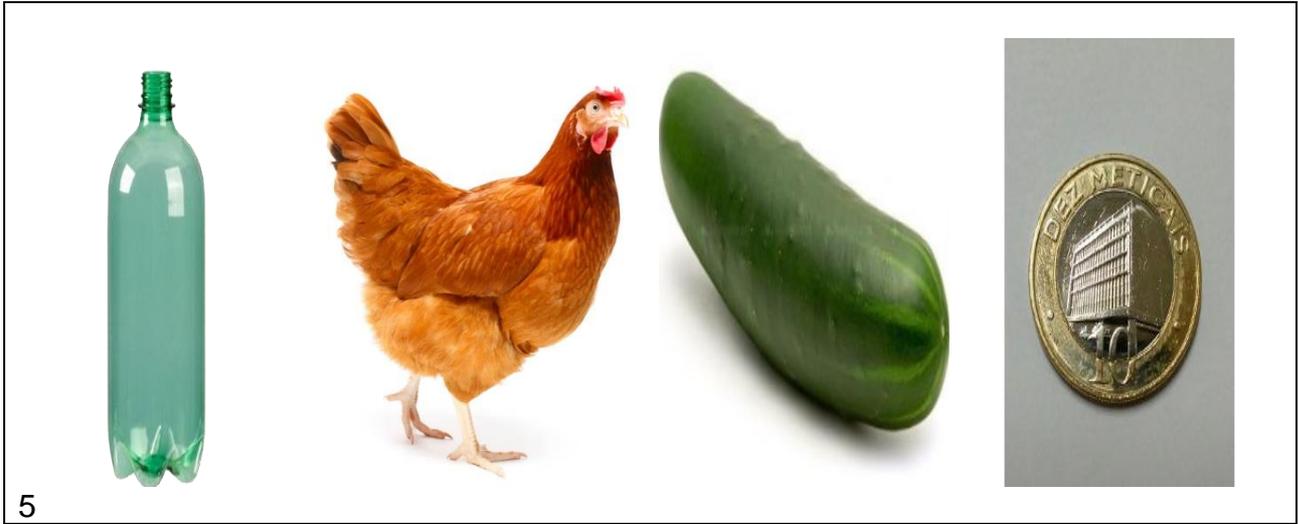
b) Ele é o centro do processo? Sim _____ Não _____

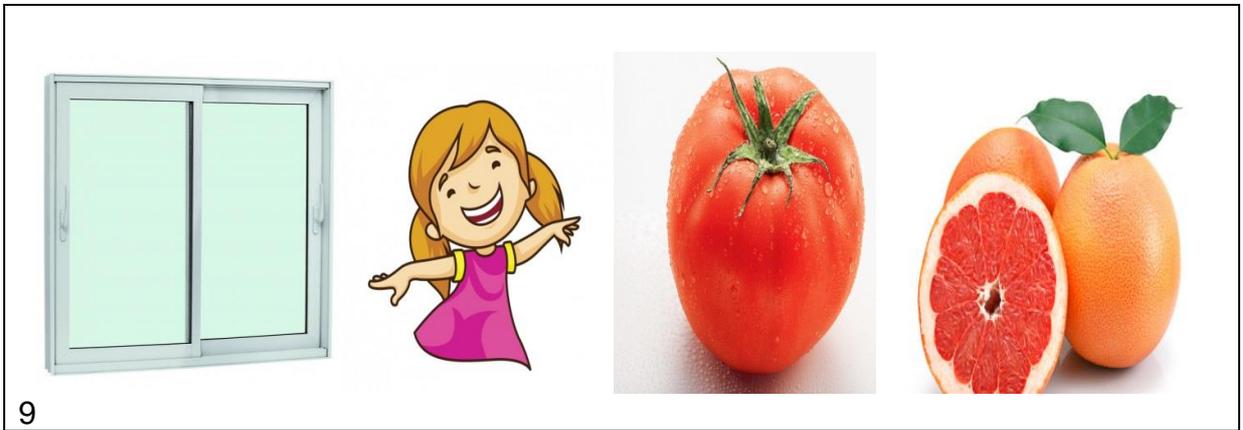
Apêndice IV – Teste de Bateria de Provas Fonológicas

Classificação com base na Sílabas Iniciais









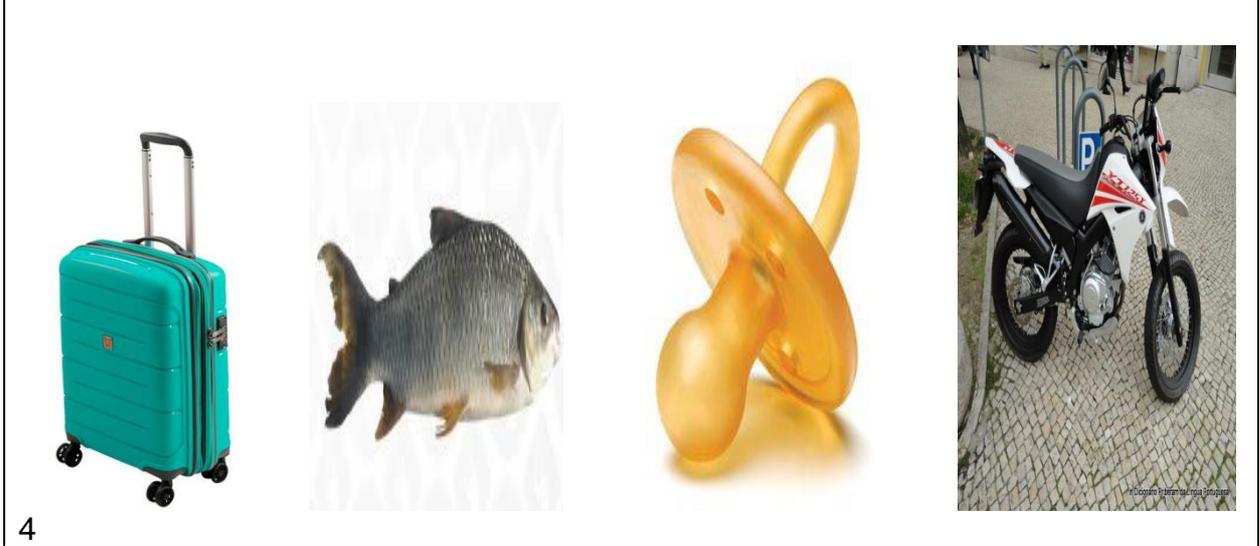




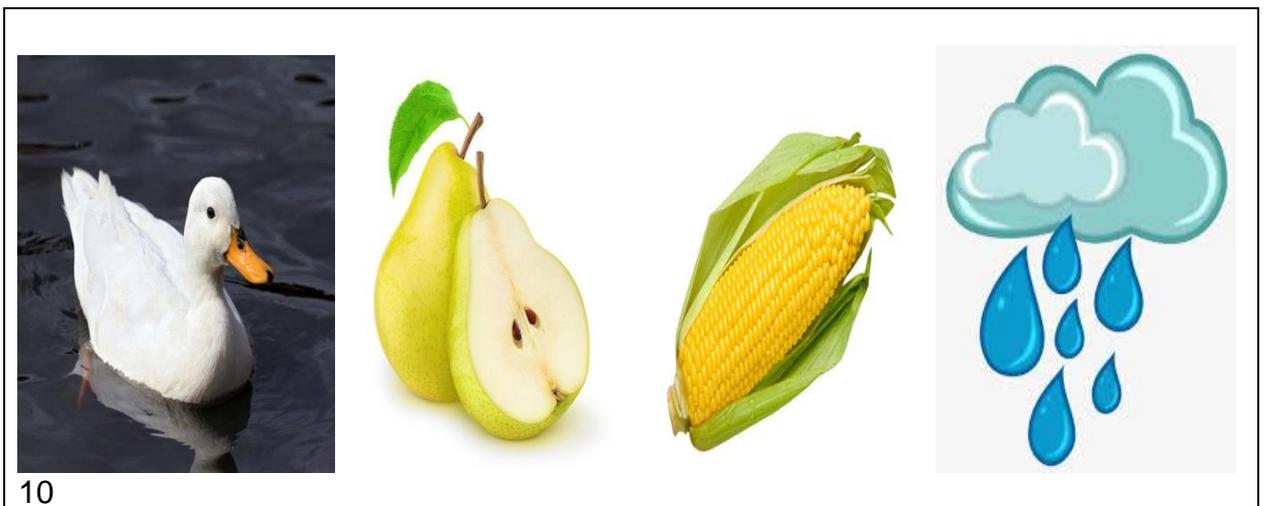
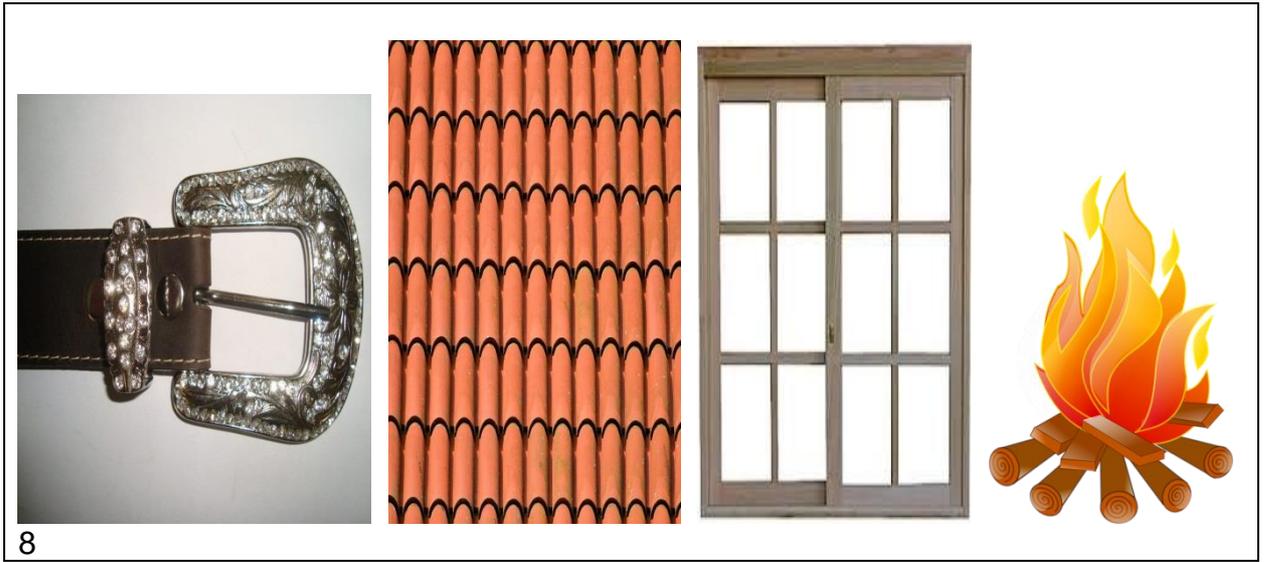
14

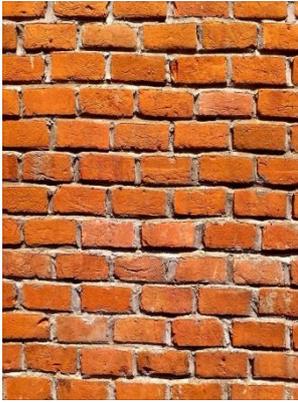
Classificação com base no Fonema Inicial











11



12



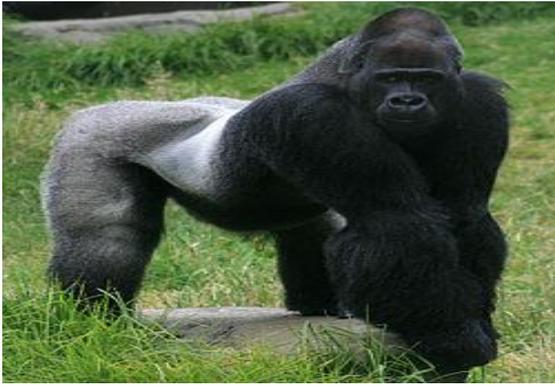
13



14

Supressão da Sílabla Inicial





5



6



7



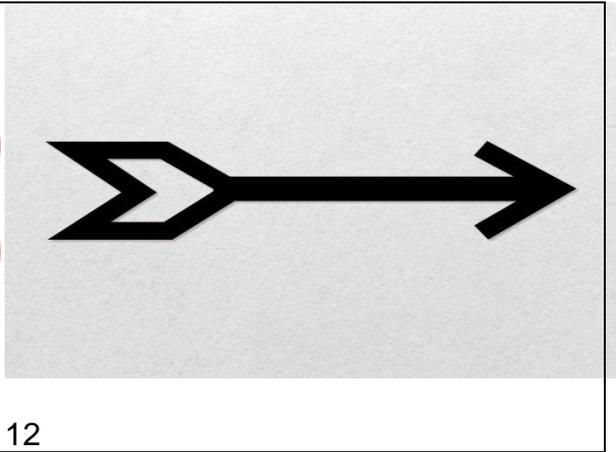
8



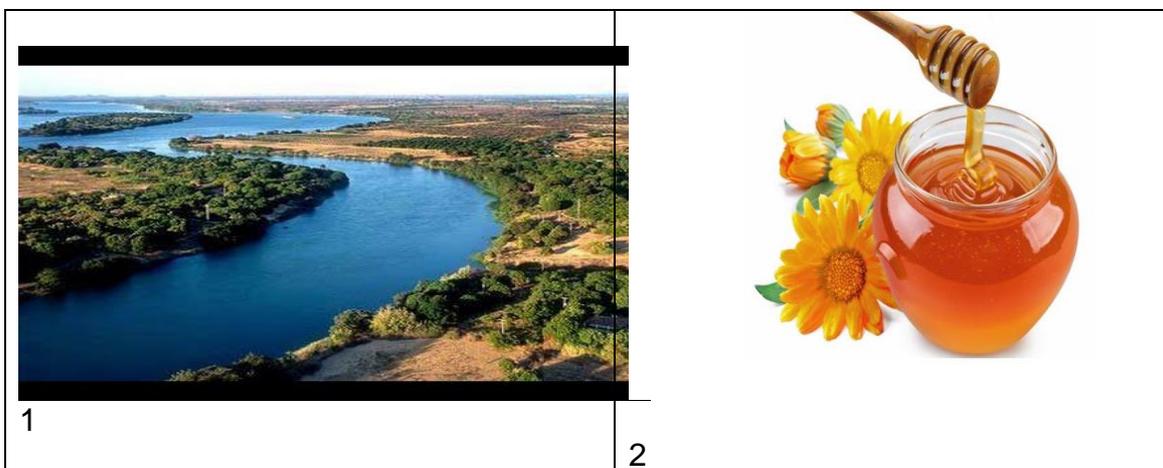
9



10



Supressão do Fonema Inicial





5



6



7



8



9



10



11



12



13



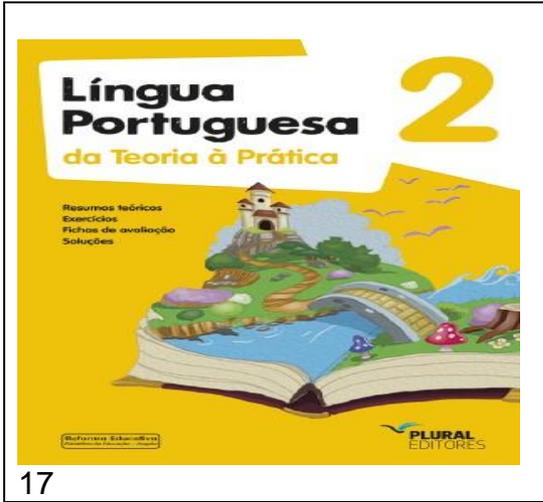
14



15



16



17



18



19



20



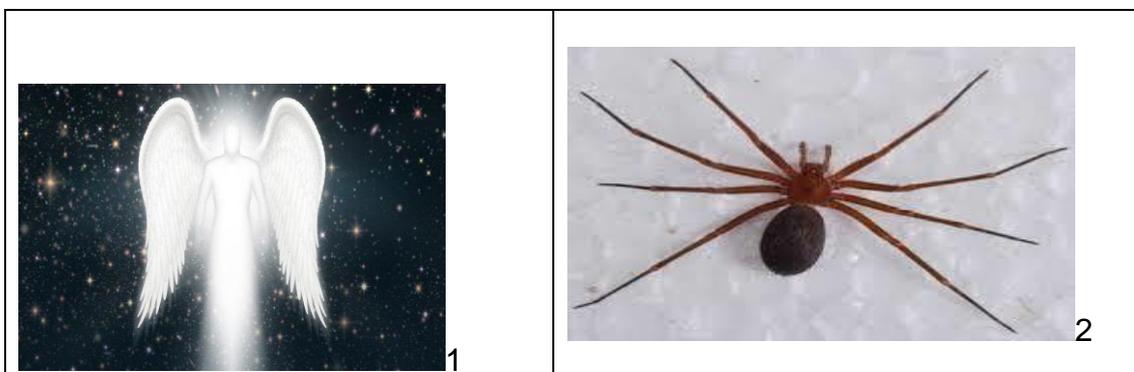
21



22



Análise Silábica





5



6



7



8



9



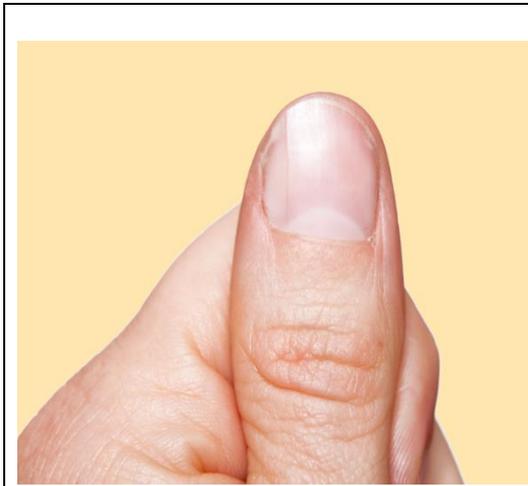
10



11



12

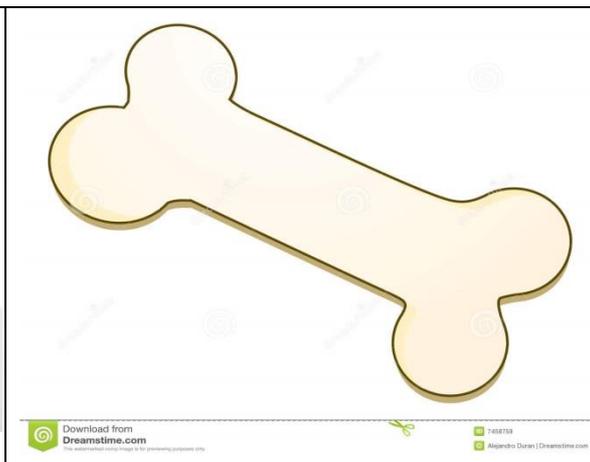


13



14

Análise Fonémica





5



6



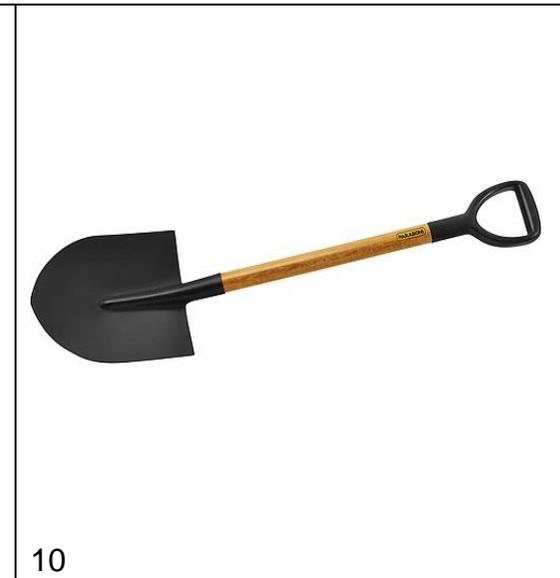
7



8



9



10



11



12



13



14

Apêndice V – Grelha de Classificação de Teste de Bateria de Provas Fonológicas

Prova de Classificação

Teste: Classificação com base na sílaba inicial (1)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
1	Uva/asa/unha/ilha		
2	Enxada/urso/agulha/apito		
3	Rolo/sapo/bola/roupa		
4	Coelho/machado/piano/macaco		
5	Garrafa/galinha/pepino/moeda		
6	Tesoura/casaco/moinho/cavalo		
7	Vaso/lata/mesa/vaca		
8	Chupa/fato/faca/bico		
9	Janela/menina/tomate/toranja		
10	Girafa/panela/cenoura/papaia		
11	Bota/jarro/ninho/bola		
12	Saco/sapo/burro/mota		
13	Laranja/medalha/lagarto/pinheiro		
14	Sino/data/dado/folha		
Total			

Prova de Classificação**Teste: Classificação com base no fonema inicial (2)****Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)**

Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
1	Ata/urso/ave/ovo		
2	Orelha/alface/árvore/igreja		
3	Raposa/regador/viola/boneca		
4	Mala/peixe/chucha/mota		
5	Sumo/gola/leite/gato		
6	Buzina/cegonha/vassoura/varanda		
7	Serra/copo/cama/lupa		
8	Fivela/telhado/janela/fogueira		
9	Boca/tigre/flecha/tampa		
10	Pato/pera/milho/chuva		
11	Tijolo/bolacha/seringa/banana		
12	Cebola/toalha/gaveta/cigarro		
13	Lata/luva/roda/fita		
14	Desenho/camisa/dominó/banana		
Total			

Prova de Manipulação**Teste: Supressão com base na sílaba inicial (3)****Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)**

Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
1	Avó		
2	Orelha		
3	Rádio		
4	Morango		
5	Gorila		
6	Vela		
7	Caneta		
8	Faca		
9	Tapete		
10	Pássaro		
11	Boca		
12	Seta		
13	Laço		
14	Dedal		
Total			

Prova de Manipulação**Teste: Supressão do fonema inicial (4)****Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 24 pontos)**

Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
1	Rio		
2	Mel		
3	Gás		
4	Vale		
5	Cão		
6	Rolo		
7	Mota		
8	Pão		
9	Boi		
10	Sal		
11	Lua		
12	Dente		
13	Rosa		
14	Mola		
15	Galo		
16	Vila		
17	Capa		
18	Fogo		
19	Telha		
20	Pote		
21	Bolo		
22	Sumo		
23	Lula		
24	Dedo		
Total			

Prova de Análise

Teste: Análise silábica (5)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	Anjo			
2	Aranha			
3	Alface			
4	Mapa			
5	Golo			
6	Viola			
7	Farinha			
8	Casa			
9	Tábua			
10	Peru			
11	Boneca			
12	Sino			
13	Unha			
14	Loja			
Total				

Prova de Análise

Teste: Análise fonémica (6)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	Asa			
2	Avô			
3	Rua			
4	Mar			
5	Gorro			
6	Via			
7	Carro			
8	Fogo			
9	Taça			
10	Pá			
11	Bule			
12	Sol			
13	Lã			
14	Dia			
Total				

Apêndice VI – Teste de Leitura e Escrita - 2ª Classe

1. Ligue as vogais às figuras certas:

I

O

E

U

A



2. Observe as imagens. Complete e lê as palavras:



ga____fa

pe__no

__ca

__po

__ave

____relha

3. Escreve o nome das imagens:



4. Escreve uma frase para cada imagem:



5. **Lê o texto:**

O jogo de futebol

O Luís e os seus amigos jogam futebol no campo da sua escola, durante o intervalo. O Luís cometeu uma falta e o Manuel que é árbitro, apitou a falta e mostrou um cartão amarelo ao Luís.

Texto de autoria do pesquisador.

5.1. Faz um desenho, abaixo, sobre o que leste.

Prova de Leitura e Escrita
Grelha de Avaliação Global por Aluno

Actividades	Classificação do Aluno	Classificação Máxima
Actividade I		5 valores
Actividade II		6 valores
Actividade III		5 valores
Actividade IV		3 valores
Actividade V		1 valor
Total		20 valores

Anexos

Anexo I: Exemplo da aula de leitura e escrita da letra <m>, 1ª classe

2 Família

Leitura e escrita da letra m, M, m, M

Observa a imagem.
Ouve o que o teu professor vai dizer.

É a mamã. *É a mamã.*
mamã *mamã*
ma mã *ma mã*
ma *ma*
m a *m a*
m *m*

Ouve as palavras que o teu professor vai dizer. Sempre que ouvires uma palavra que começa por m, diz "m" e bate palmas.

mamã pato mala bola menino mato mota galo avô

Rodeia a letra m, onde estiver.

m i o a m u a m i e a o m u m e u m i m e m

Desenha, no teu caderno, um objecto cujo nome comece com a letra m.

Cobre o tracejado da letra m e copia-a.

Leitura e escrita da letra m

Copia as sílabas no quadro silábico. Vê o exemplo.

	i	u		o	e	a
m	mi	mi	mu	mo	me	ma

Forma palavras com sílabas do quadro silábico anterior.

Completa com as sílabas mu, mo e ma.

la la lala

Lê as frases e copia-as.

É a mamã. O miau mia. Eu amo a mamã.

Exemplo da letra *m*, página 70-71, do livro do aluno, 1ª classe:

Esta faz parte da segunda unidade temática (família). É apresentado o título seguinte: «Leitura e escrita da letra m, M, m, M.» Seguem-se algumas orientações que o professor e o aluno deverão seguir, tais como:

- Observa** a imagem (apresenta-se uma imagem de uma mãe a amamentar o seu bebé).
- Ouve** o que o teu professor vai dizer (é apresentada a frase em duas formas: imprensa e manuscrita/cursiva):

É a mamã.

É a mamã

mamã

mamã

ma	mã	<i>ma</i>	<i>mã</i>
ma		<i>ma</i>	
m	a		<i>m a</i>
m		<i>m</i>	

- (iii) **Ouve** as palavras que o teu professor vai dizer. Sempre que ouvires uma palavra que começa por *m*, diz “m” e bate palmas. São apresentadas nove palavras, das quais apenas cinco é que iniciam com a letra *m*. Com esta atividade pressupõe-se que a criança tenha a capacidade e habilidades para a identificação dos sons iniciais das palavras, embora esta não esteja claramente apresentada tanto no livro do aluno, como no programa do 1º ciclo, revisto em 2015.
- (iv) **Rodeia** a letra *m*, onde estiver (são apresentadas várias letras e palavras - com e sem letra *m*).
- (v) **Desenhe** no teu caderno um objecto cujo nome comece com a letra *m*.
- (vi) **Cobre** o tracejado da letra *m* e copia-a.
- (vii) **Copia** as sílabas no quadro silábico. Vê o exemplo (estão apresentadas as vogais – i, u, o, e, a – e o aluno deverá preenchê-las com a letra *m* que depois formará sílabas – mi, mu, mo, me, ma).
- (viii) **Completa** com sílabas *mu*, *mo* e *ma* (são apresentadas imagens e por baixo de cada imagem aparece a sílaba final, deixando espaço para que a criança preencha com a sílaba inicial).
- (ix) **Lê** as frases e copia-as (é apresentada uma frase e por baixo de cada frase aparece o tracejado, onde a criança irá copiar a frase acima).
- (x) **Cobre** o tracejado do *M* e copia-o.
- (xi) **Liga** as letras manuscritas às letras de imprensa respectivas.
- (xii) **Lê** e copia as frases seguintes (é um exercício semelhante ao ix, apenas trocaram as frases).

- (xiii) **Escreve**, no teu caderno, as palavras que o teu professor ditar (*mamã, meu, mia, meia, meu, miau*). É um exercício de ditado das palavras.
- (xiv) **Escreve**, no teu caderno, a frase que o teu professor ditar (*O miau é meu.*). É um exercício de ditado da frase.
- (xv) **Desenha** e pinta o animal que faz *miau-miau*, no espaço seguinte.
- (xvi) **Legenda** as imagens com as palavras dadas (são apresentadas palavras e imagens, cabendo a criança identificar a imagem e escrever por baixo dela a devida palavra).

Anexo II: Aulas Assistidas

1ª e 2ª Aula

Escola

Leitura e escrita de as, es, is, os, us

1. Observa a imagem.
2. Responde, oralmente, às perguntas sobre a imagem.
 - O que vês na imagem?
 - O que é que os meninos levam às costas?
 - Para onde vão os meninos?
3. Lê a frase.

Os meninos vão à escola.	<i>Os meninos vão à escola.</i>
escola	<i>escola</i>
es co la	<i>es co la</i>
es	<i>es</i>
4. Lê em voz alta as palavras seguintes.

Luís	escola	meninos	Augusta
------	--------	---------	---------
5. Completa e lê as sílabas do quadro silábico.

	i	u	o	e	a	
s	is	is	us	os	es	as
6. Completa palavras com as, es, is, os, us.

__cola f__ta amig__ Lu__ Fa__to
7. Escreve duas frases com duas palavras do exercício 5 no teu caderno.

Leitura e escrita de as, es, is, os, us

8. Legendas as imagens.

			
---	--	---	---
9. Lê o texto.

A bola de meia

O tio Fausto deu uma bola de meia ao Luís. Era uma bola feita de panos, fofo e leve. O jogo anima. É golo do Luís! Foi uma festa bonita para os meninos e meninas. Viva a bola de meia!
10. Responde, oralmente, às perguntas sobre o texto.
 - Qual é o título do texto?
 - O que é que o tio Fausto deu ao Luís?
 - De que é feita a bola?
 - Quem marcou o golo?
11. Copia, no teu caderno, palavras do texto com as, es, is, os, us.
12. Copia o texto no teu caderno.
13. Ordena as palavras e escreve a frase.

O jogo de meia Augusto a bola .

14. Escreve uma frase sobre esta imagem no teu caderno.
15. Escreve o texto ditado pelo teu professor (O tio Fausto deu uma bola de meia ao Luís. Era uma bola feita de panos, fofo e leve.).

3ª Aula

3 Comunidade

Leitura e escrita de an, en, in, on, un

1. Observa a imagem.
2. Responde, oralmente, às perguntas sobre a imagem.
 - O vês na imagem?
 - Onde vivem as galinhas, patos e pintos?
 - O que está a fazer o menino?
 - O que é que o pinto está a comer?
3. Lê a frase.

O pinto come mapira.	<i>O pinto come mapira.</i>
pinto	<i>pinto</i>
pin to	<i>pin to</i>
pin	<i>pin</i>
p in	<i>p in</i>
in	<i>in</i>
4. Circunda an, en, in, on, un nas palavras seguintes.

canto pente conta pinto mundo
5. Completa e lê as sílabas do quadro silábico.

	i	u	o	e	a
n	in	un	on	en	an
6. Divide as palavras seguintes em sílabas.

mundo pente conto banco

Leitura e escrita de an, en, in, on, un

7. Completa as frases com as palavras dadas.

O Abel está sentado no _____.	pinto
O _____ come mapira.	banco
O vovó _____ histórias aos netos.	conta
8. Completa as frases com os nomes das imagens.

O _____ come farelo.

O Bento penteia o cabelo com o _____.
9. Copia as frases, no teu caderno, como no modelo.

O Bento deu comida ao pinto. O pinto comeu e piou, piou.

O comboio passa por baixo da ponte. O pó é o som do comboio.
10. Lê o texto.

O pinto do Pinto

Em casa, o menino Pinto dá comida ao pinto.

— Piu, piu, piu! — pia o pinto.

Tão bonito, o pinto do menino Pinto!

Na escola, o menino Pinto pinta o pinto.

— 1, 2, 3. — conta o menino Pinto.

— Dó, ré, mi, fá, só, lá, si, dó! — canta o menino Pinto.
11. Responde, oralmente, às perguntas sobre o texto.
 - O que dá o menino Pinto ao pinto?
 - Como pia o pinto?
 - O que faz o menino Pinto na escola?
 - Como é que o menino Pinto canta?

3 Comunidade

Leitura e escrita de al, el, ol, ul, il

1. Observa a imagem.

2. Responde, oralmente, às perguntas sobre a imagem.
O que vês na imagem?
O que é que o menino tem nas mãos?



3. Lê a frase.

É a almofada.	<i>É a almofada.</i>
almofada	<i>almofada</i>
al mo fa da	<i>al mo fa da</i>
al	<i>al</i>

4. Circunda as palavras com al, el, il, ol, ul.

sal dedo sol salto mel funil bola Raul bo

5. Lê em voz alta as seguintes palavras.

dedal anel pulga girassol

6. Completa e lê as sílabas do quadro silábico.

	i	u	o	e	a
l	il	ul	ol	el	al

Leitura e escrita de al, el, ol, ul, il

7. Completa as palavras com al, el, il, ol, ul.

				
__mofada	s__	fun__	p__seira	an__

8. Lê as palavras que formaste no exercício 6 e **copia-as** no teu caderno.

9. Lê o texto.

A casa do Raul

O Abel foi à casa do Raul. Em casa do Raul há um jardim e uma horta com alface, tomate e couve. No jardim, o Abel viu rosas e um bonito caracol. O caracol anda muito lentamente e tem medo do sol.



10. Responde, oralmente, às perguntas sobre o texto.
Para onde foi o Abel?
O que há em casa do Raul?
O que viu o Abel no jardim?
Como é que anda o caracol?

11. Copia, no teu caderno, palavras do texto com al, el, ol, ul.

12. Liga as sílabas e forma palavras, como no exemplo.

Ra	sal	fu	rol
ca	nel	fa	pel
a	ul	pa	nil

13. Completa as palavras com al, el, il, ol, ul. Vê o exemplo.

<i>ca</i> l	s__	carac__	Ra__
m__	fun__	car__	far__

Anexo III: Pedidos de autorização



DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos, declara-se que Óscar Rosário Jorge Daniel, aluno do Doutoramento em Linguística do Português: Investigação e Ensino, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, está a realizar investigação com vista à elaboração da sua tese de doutoramento, de que sou orientadora. O projeto, que tem por título (provisório) *Aprendizagem da leitura e da escrita do Português em Moçambique: estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas classes iniciais*, requer a recolha de dados junto de professores e alunos de classes iniciais em escolas em Moçambique. Dada a importância de estudos desta natureza para o conhecimento da realidade linguística e escolar em Moçambique, o acesso às escolas para o desenvolvimento da investigação é indispensável, pelo que se solicita que seja facilitado.

Coimbra, 21 de março de 2019

FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Orientadora

Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da UC

Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Largo da Porta Férrea P-3004-530;



República de Moçambique
UNIVERSIDADE ROVUMA
EXTENSÃO DE NIASSA

Campus Universitário de Chiuuula, Rua da Minicahora, Km3, Telefax:27121520, Caixa postal nº4-Lichinga



REG.
Visto
Ampliação 22/04/19

CREDENCIAL

A Universidade Pedagógica – Delegação de Niassa credencia o **Mestre Óscar Rosário Jorge Daniel**, docente desta Instituição de Ensino Superior e em formação no Curso de Doutoramento em **Linguística do Português** na Universidade de Coimbra, Portugal para a recolha de dados, no âmbito da pesquisa intitulada “**Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Português em Moçambique: Estratégias Metodológicas para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica nas classes iniciais**”.

Por ser verdade, passou-se a presente credencial que vai devidamente assinada e carimbada.

Lichinga, 18 de Abril de 2019

O Director para Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão,


 Mestre **Geraldo Alfredo Siqueira**
 /Assistente Universitário/

S. E. J. T. - LICHINGA	
Entrada N.º	979
Data	22 / 04 / 2019
Saija N.º	462
Data	22 / 04 / 2019
Ass.	Beato / [Signature]



República de Moçambique

Governo da Província do Niassa

Serviços Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Cidade de Lichinga

À: ESCOLA PRIMARIA
COMPLETA AMILCAR
CABRAL

ASSUNTO: **Comunicação:**

Por meio desta, comunicamos a V.Excia que na sequência da recolha de dados para sua pesquisa de Doutoramento em Linguística do Português, pesquisa intitulada “**Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Português em Moçambique: Estratégias Metodológicas para o Desenvolvimento da Consciência Fonológica nas classes iniciais**”, esta devidamente autorizado o **Mestre Óscar Rosário Jorge Daniel**, docente da Universidade Rovuma – Extensão de Niassa.

Desta feita, apraz-nos remeter o documento a V.Excia para legalização do exposto.

Sem mais, cordiais saudações!

Lichinga, 26 de Abril de 2019

O Chefe de REG

Constantino Joaquim Abílio

Constantino Joaquim Abílio

//DN1//