

Juvenal Maricane M. Inruma

A ALFABETIZAÇÃO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Mestrado em Educação/Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação / Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Casali e a co-orientação da Prof^a. Dr^a. Hildizina Norberto Dias

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em convênio com a Universidade Pedagógica

2006

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

(Juvenal M. M. Inruma)

Nampula, aos 24 de Fevereiro de 2006

Notas prévias

1. A presente Dissertação foi produzida no âmbito do Convénio inter-institucional entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo, e a Universidade Pedagógica, de Moçambique.
2. A presente Dissertação foi escrita de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa usada em Moçambique.

Dedicatória

À memória de Maricane M. Inruma, meu pai.

À memória de Angelina Ehala, minha mãe.

Aos meus filhos, Wagner e Alessandro.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor Carlos Machili, Magnífico Reitor da UP- Moçambique, promotor e incentivador da minha inclusão neste Programa de Mestrado, vai todo o meu apreço pelo voto de confiança que depositou em mim e pelo esforço por si efectuado para que o 3º Projecto de Convênio PUC-SP-UP se tornasse uma realidade.

Ao Prof. Doutor Adelino Zacarias Ivala, Director da Delegação da UP-Nampula, pelo seu incentivo, apoio e compreensão manifestados ao longo deste trabalho.

Ao Prof. Doutor Alípio Casali, professor da PUC-SP-Brasil e Coordenador deste Projecto de Mestrado, meu Orientador, pela sábia coordenação do Mestrado e orientação da dissertação, pelo estímulo e desafio crítico com que me acompanhou na elaboração desta dissertação.

À Prof. Doutora Hildizina Norberto Dias, professora da UP, minha co-orientadora, por toda a disponibilidade e apoio que me concedeu para encontrar caminhos, pela sua contínua disponibilidade, confiança, frontalidade e responsabilidade na construção desta dissertação.

Aos digníssimos Professores Doutores deste Mestrado, Fernando José de Almeida, António Chizzotti, Terezinha Rios e Douglas Santos, da PUC/SP e Abdulcarimo Ismael, Adelino Ivala, Adriano Niquice, António Monjane, Hildizina Dias, João Bonnet, Jó A. Capece, José Castiano, Luis Pouw, Manuel de Morais, Marisa de Mendonça, Rachael Thompson e Stela Duarte, da UP, pelo seu profissionalismo e a amizade com que conduziram este projecto.

Às Professoras Doutoradas, Terezinha Rios e Marisa G. de Mendonça, pelo seu particular estímulo para que este trabalho se realizasse com um “olhar” mais claro, profundo e largo.

Aos meus colegas de Mestrado, das Delegações de Nampula, Quelimane, Beira e Maputo, pela sua amizade.

Aos professores, pais e alunos da Escola Primária onde efectuei a recolha de dados, pelo seu acolhimento, naturalidade e franqueza com que me proporcionaram informações que me ajudaram a ter uma visão dos problemas educacionais.

À Atija José Rafael, minha esposa e mãe dos meus filhos, sem mais palavras.

E por fim, expresso os meus agradecimentos a todos que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A génese deste estudo parte das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita na escola, a sua relação com as formas de aquisição da linguagem oral nas famílias. Portanto, o objecto deste estudo é *a Alfabetização Emergente (AE) e a sua relação entre a linguagem oral e a aprendizagem da leitura e escrita*. Sendo assim, o objectivo geral consistiu em reflectir sobre o processo da AE na Educação Infantil (EI) e no 1º ciclo do Ensino Básico (EB) em Moçambique. O estudo poderá contribuir para alertar os planificadores curriculares e os professores para a necessidade de incentivarem o desenvolvimento da oralidade para que esta constitua uma habilidade, efectivamente, útil da leitura e da escrita. Teoricamente o trabalho poderá contribuir para a análise e proposta de formas do uso da linguagem oral como recurso valioso para desenvolver eficazmente, a leitura e a escrita nas fases iniciais da escolarização. Para tal foram base da nossa revisão teórica, autores como, PIAGET (1982); TEALE /SULZBY (1992); VYGOTSKY (1999); FERREIRO (2001) e TEBEROSKY & COLOMER (2003). Trata-se de uma investigação qualitativa de carácter fenomenológico cuja pesquisa de campo ocorreu em dois momentos: 1) no primeiro momento efectuou-se um micro-estudo exploratório, conduzido através das técnicas de entrevista e da observação. Este momento enfatizou a existência de recursos orais nas famílias das crianças do 1º ciclo do EB; 2) o segundo momento consistiu num estudo documental, através da análise dos Programas e Manuais da Educação Infantil e do ensino monolíngue do 1º ciclo do Ensino Básico. Na presente dissertação concluímos que na Educação Infantil os Programas e os Manuais não orientam para o desenvolvimento de actividades específicas da oralidade, tendo em conta as diferentes áreas de desenvolvimento da criança. Os Programas do 1º ciclo do EB (1ª e 2ª classes) encontram-se desarticulados em relação aos Manuais no que concerne ao recurso da oralidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. A dissertação estrutura-se em três capítulos, antecidos por uma introdução e por fim, estão a conclusão e sugestões, os apêndices, os anexos e a referência bibliográfica. O 1º capítulo trata do micro-estudo-exploratório; o 2º capítulo faz uma revisão teórica sobre a alfabetização emergente e o 3º capítulo faz uma descrição e análise sobre a EI e o 1º ciclo do EB.

Palavras-chaves: *Currículo, Moçambique, Macua, família, alfabetização emergente, linguagem oral, leitura e escrita.*

Abstract

This study results from the learning difficulties in reading and writing at school, its relationship with the oral language acquisition process in families. The object of this study, therefore, is Emergent Literacy (EL) and its relationship between oral language and the learning of reading and writing. Thus, the aim was to reflect on the Emergent Literacy process in the Nursery School Education (NSE) and in the first cycle of the Lower Primary School in Mozambique. The study will give awareness to curriculum planners and teachers to develop oral language as a useful ability for reading and writing. Theoretically, the work will contribute to analyze and propose the forms of oral language as an invaluable tool to effectively and efficiently foster reading and writing in the first stages of schooling. Refer to PIAGET (1982); TEALE and SULZBY (1992); VYGOTSKY (1999); FERREIRO (2001) and TEBEROSKY and COLOMER (2003). This research is qualitative with a phenomenal character which was carried out in two stages: 1) first, an exploratory micro-study was done based on the interview and observation. This stage gave evidence on the existence of oral resources in the Lower Primary School Children's families; 2) the second stage involved a documental study consisting of analyzing Syllabi and Handbooks of the Nursery School Education and Monolingual Handbooks of the Lower Primary School. This dissertation concludes that in the Nursery School Education, both the Syllabi and the handbooks do not lead children to develop specific oral activities bearing in mind the different developmental stages of the child. The Lower Primary School Syllabi (1st and 2nd grades) are unrelated to the handbooks as regards the oral resource for learning reading and writing.

This dissertation is in three chapters anticipated by an introduction and at the end are the conclusion, suggestions, appendices, annexes and references. Chapter 1 is about the exploratory micro-study; Chapter 2 reviews the theoretical framework of emergent literacy and Chapter 3 describes and analyzes EL and the 1st Cycle of the Lower Primary School.

Key Words: Curriculum, Mozambique, Macua, Family, Emergent Literacy, Oral Language, Reading and Writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1- MICRO-ESTUDO-EXPLORATÓRIO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	24
1.1. Motivação e justificativa do micro-estudo exploratório.....	24
1.2. Contexto da pesquisa.....	25
1.3. Trajectória metodológica do micro-estudo exploratório	27
1.3.1. Abordagem e método de pesquisa.....	27
1.3.2. Sujeitos de pesquisa.....	28
1.3.3. Instrumentos de recolha de dados	29
1.3.4. Técnicas de recolha de dados	29
1.4. Resultados do micro-estudo exploratório	29
1.4.1. Resultados dos dados da entrevista aos pais	29
1.4.2. Resultados da observação directa do ambiente familiar.....	33
1.4.3. Resultados da observação directa na escola primária.....	34
1.4.4. Análise comparativa entre o ambiente familiar e o ambiente escolar	36
1.4.5. Conclusões do micro -estudo exploratório	36
CAPÍTULO 2- ALFABETIZAÇÃO EMERGENTE	39
2.1. Conceito de Alfabetização	39
2.2. Alfabetização Emergente	41
2.2.1. Contexto histórico do estudo da alfabetização emergente	44

2.3. Processamento Fonológico	50
2.3.1. Consciência fonológica	50
2.3.2. Relações entre a consciência fonológica e a leitura	52
2.3.2.1. Estudos com adultos iletrados	53
2.3.2.2. Estudos transculturais	54
2.3.2.3. Estudos longitudinais.....	55
2.3.2.4. Estudos experimentais	57
2.3.2.5. Estudos comparativos.....	59
2.4. Modelos e teorias de aprendizagem da leitura e escrita.....	60
2.4.1. Modelos desenvolvimentais	61
2.4.1.1. O modelo de Chall	61
2.4.1.2. O modelo de Uta Frith.....	64
2.4.1.3. O modelo de Ehri et al.....	65
2.4.1.4. O modelo de Gough et al.....	65
2.4.2. O modelo “Whole language”	68
2.4.3. A teoria cognitivista de aprendizagem da leitura	69
2.5. O Ensino da Leitura e da Escrita	74
2.5.1. Os métodos tradicionais e globais na leitura e escrita	74
2.5.2. Estudos comparativos sobre os métodos de ensino da leitura e escrita	77

3.1. A situação linguística e o ensino-aprendizagem de línguas em Moçambique	89
3.1.1. O ensino-aprendizagem de línguas no período colonial (1498-1975)	91
3.1.2. O ensino-aprendizagem de línguas no período pós- Independência (1975-2005) ...	95
3.2. O Estatuto e o papel da Educação Infantil em Moçambique	98
3.2.1. A preparação para a leitura e a escrita na Educação Infantil.....	100
3.3. Aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Básico	107
3.3.1. O Plano Curricular do Ensino Básico.....	109
3.3.1.1. Princípios e direcções do Plano Curricular do Ensino Básico.....	111
3.3.1.2. Estrutura e inovações do Plano Curricular do Ensino Básico	112
3.3.2. O processo de alfabetização no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	114
3.3.2.1. A Alfabetização no Ensino Monolíngue.....	115
3.3.2.2. A Alfabetização no Ensino Bilíngue	118
3.4. Análise da Alfabetização Emergente na Educação Infantil e no 1º ciclo do Ensino Básico	121
3.4.1. Análise da Alfabetização Emergente na Educação Infantil.....	121
3.4.2. Análise da Alfabetização Emergente no 1º ciclo do Ensino Básico	124
3.4.2.1. Programa de Português na Primeira Classe do Ensino Monolíngue	124
3.4.2.2. Programa de Português da Segunda Classe do Ensino Monolíngue	129
3.4.3. Conclusões sobre a Alfabetização Emergente na EI no 1º ciclo do E B.....	132
CONCLUSÃO E SUGESTÕES	136
BIBLIOGRAFIA.....	140

APÊNDICES	147
Apêndice 1- Roteiro de Entrevista aos pais	147
Apêndice 2- Ficha de Observação das aulas na turma nº4 da 2ª classe da EPCE	150
Apêndice 3- Ficha de Observação das interacções na família da criança	151
Apêndice 4- Codificação dos indicadores da Entrevista aos pais	154
Apêndice 5- tabela de dados da Entrevista.....	156
Apêndice 6- Quadro de modelos desenvolvimentais de leitura	158
ANEXOS.....	159
Anexo 1- Mapa da província de Nampula	159
Anexo 2- Mapa da cidade de Nampula	160
Anexo 3- Mapa de Moçambique: Principais grupos linguísticos e étnicos de Moçambique e sua distribuição pelo território nacional.	161
Anexo 4- Orientação e procedimentos para o atendimento às crianças nos Centros Infantís.....	162
Anexo 5- Programa do EB. Plano temático de Português, 1ª classe.....	163
Anexo 6- Programa do EB. Plano temático de Português, 2ª classe.....	164

Lista de Mapas

Mapa 1-Mapa da Província de Nampula.....	159
Mapa 2-Mapa da Cidade de Nampula.....	160
Mapa 3- Mapa de Moçambique: principais grupos linguísticos e étnicos de Moçambique e sua distribuição pelo território nacional.....	161

Lista de Quadros

Tabela de dados da Entrevista aos pais.....	156
Quadro de modelos desenvolvimentais.....	158

Lista de abreviaturas e siglas

AE-Alfabetização Emergente.

EB-Ensino Básico.

EI-Educação Infantil.

EP1-Ensino Primário do 1º grau.

EP2-Ensino Primário do 2º grau.

L1-Língua Materna.

L2-Língua Segunda.

MINED-Ministério de Educação.

MEC-Ministério de Educação e Cultura.

PCEB-Plano Curricular do Ensino Básico.

SNE-Sistema Nacional de Educação.

Introdução

“ A aprendizagem escolar nunca parte do zero.
Toda criança na escola tem uma pré-história.”
(Vygotsky, 1999: 39).

O presente trabalho enquadra-se no tema geral sobre a Alfabetização Emergente (AE), com incidência para a fase da pré-aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil (EI) e no 1º ciclo do Ensino Básico¹(EB). Por outras palavras, pretendo reflectir sobre os factores que podem contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Básico.

Como docente desde 1998 em algumas instituições superiores como, a Universidade Católica de Moçambique (UCM); a Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Mussa Bin Bique (UMBB) em Nampula e tendo sido coordenador duma Faculdade, uma das maiores preocupações que tenho vindo a acompanhar ao longo deste tempo são as imensas dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Tais dificuldades têm provocado as habituais acusações mútuas entre professores de diferentes níveis de ensino. Em conversas que tenho tido com alguns dos meus colegas dessas universidades acompanho acusações e culpabilizações aos professores do nível secundário e estes, por sua vez, lançam culpas aos professores do nível primário. Estes últimos, justificam-se de terem cumprido a sua tarefa com zelo e, por sua vez, culpam os pais por não acompanharem a aprendizagem dos filhos.

Por outro lado, os pais caem no desânimo e conformam-se com o “milagre da escola”. Isto é, para eles, cabe à escola a procura de métodos e soluções. Essa concepção se traduz como um percurso de “fé”. Quer dizer, isso faz com que os pais e professores “acreditem” neste ou naquele método, independentemente, da sua validade científica. Assim, acredita-se que os professores que sabem e aplicam mais métodos pedagógicos serão bem sucedidos.

No nosso contexto curricular, a iniciação à leitura e escrita costuma ser encarada por muitos professores do 1º ciclo do EB em função da relação entre o método utilizado e o estado de maturidade ou de prontidão² da criança. Sendo a maior preocupação da nossa escola adequar os métodos de ensino aos níveis correspondentes. FERREIRO (2001) refere que os dois pólos (método e maturidade) do processo de aprendizagem têm sido caracterizados sem ter em conta um terceiro elemento da relação que é a natureza do objecto do conhecimento dessa

¹ 1º Ciclo do EB - 1ª a 2ª Classe.

² Prontidão na história da AE foi vista em duas perspectivas: 1) como resultado da maturação biológica da criança; 2) como produto de experiências apropriadas. (Cfr. o capítulo sobre a AE).

aprendizagem. Para esta autora, esses três elementos devem ser tomados como uma triangulação: como os professores ensinam, como as crianças aprendem e como ambos se relacionam com o que se aprende.

De forma geral, e em qualquer ano de escolaridade, os professores reconhecem que a maior parte das dificuldades de aprendizagem se relaciona com dificuldades no âmbito da aprendizagem da leitura e escrita.

Esta situação despertou-me a curiosidade, o que justifica a minha disposição subjectiva para realizar esta pesquisa, que é a de procurar saber quais as causas das dificuldades do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) da leitura e escrita no EB. Neste âmbito, movido pelas dificuldades expressas nos parágrafos anteriores, nasceu a ideia de estudar a alfabetização emergente.³

Segundo SULZBY & TEALE (1992: viii), *alfabetização emergente* é a expressão que designa o período que vai desde o nascimento, continua durante a escolarização formal e traduz a convicção de que todas as crianças de uma sociedade letrada estão em processo contínuo de se tornarem também letradas. O processo de alfabetização emergente começa ao nascimento, envolve todos os aspectos do desenvolvimento de uma criança e continua ao longo da vida. Começa com a linguagem não-verbal da criança e interacções verbais com os adultos, consciência do ambiente e explorações. Continua com a forma como a criança ganha a linguagem intencional, alarga explorações e constrói representações e conceitos; progride com os seus ganhos no manejo e compreensão das funções de símbolo e linguagem.

Em relação a estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE) existe um reconhecimento sobre o papel fundamental da Educação Infantil no desenvolvimento da motivação para aprendizagem da leitura e escrita, porém, continua-se a pautar pela ausência na referência da necessidade dessa educação e mesmo das práticas familiares da Alfabetização Emergente, voltadas para a criança pequena. Apesar de haver um reconhecimento do Estado, do seu dever em relação ao direito da criança pré-escolar, o acesso à educação a partir da pré-escola (jardins de infância e creches), parece ainda não representar prioridade para o sector da Educação Pública. Somente nos grandes centros urbanos do país, devido a grande demanda de pais trabalhadores, existem algumas Creches e Jardins-de-infância. Nestes casos, a pré-escola existe apenas como serviço assistencial devido à falta de tempo dos pais das zonas urbanas e não como primeiro passo da escola. Esta situação, pouco clara, reflecte uma política evasiva,

³ Do Inglês “Emergent Literacy”. Na tradução literal seria: literacia emergente. Por conveniência do estudo opto em traduzir por “**Alfabetização Emergente**”. Tal termo será usado ao longo de todo trabalho.

assistencial e pouco significativa na prática educativa. Ao referir-me à política evasiva é no sentido de que, embora existindo o reconhecimento de que é um subsistema, ela não integra, pelo contrário, passa a responsabilidade aos serviços contingentes dos sectores de assistência social.

Ao reconhecer que a Pré-Escola é um subsistema como outros do sistema educacional, embora não seja de carácter obrigatório, era necessário incentivar e sistematizar práticas educativas familiares e comunitárias que conduzissem a um aprimoramento da alfabetização emergente. Ao invés disso, as poucas instituições de Educação Infantil reflectem pouca acção sobre a educação pré-escolar. Tais acções foram atribuídas por parte do Ministério de Educação aos Ministérios da Mulher e Acção Social, da Saúde e a alguns sectores privados e, com pouca clareza, às comunidades locais. Tal facto corrobora a ideia antes apresentada sobre o carácter excludente da Educação Infantil que aparece como, meramente, assistencial.

Parece existir o desconhecimento generalizado de que a pré-escola pode preparar as crianças para a alfabetização e o ensino do 1º ciclo do EB, o que pode contribuir para a diminuição das dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita neste ciclo. Um sistema de educação pré-escolar globalmente bem conduzido poderia compensar os “déficits” familiares que se mostrassem pouco favoráveis para um desenvolvimento eficaz de aptidões para iniciar a alfabetização escolar e formal.

As crianças dos primeiros anos de escolaridade básica enfrentam problemas de leitura e escrita relacionados ao insuficiente desenvolvimento da linguagem oral no ambiente (familiar) que precede a escola.

Sendo assim, a pergunta de pesquisa formula-se nos seguintes termos: *Que dificuldades são enfrentadas pelas crianças do 1º ciclo do EB, durante a AE, na aprendizagem da leitura e escrita?*

Tendo em conta o problema em questão, **o objecto** deste estudo é *a Alfabetização Emergente no que concerne à linguagem oral e a aprendizagem da leitura e escrita.*

O objectivo geral que pretendemos alcançar com a presente pesquisa é reflectir sobre o processo da Alfabetização Emergente na Educação Infantil e no 1º ciclo do EB em Moçambique.

Os objectivos específicos que esta dissertação pretende alcançar são:

1. Identificar as formas de linguagem oral desenvolvidas nas famílias que podem auxiliar a aprendizagem da leitura e da escrita;

2. Identificar problemas relacionados com as dificuldades de leitura e escrita em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico (EB);
3. Descrever e analisar o processo de alfabetização proposto no currículo moçambicano (programas e manuais) da Educação Infantil e do Ensino Básico.

A **hipótese da pesquisa** é que as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelas crianças, no 1º ciclo do EB são causadas pela insuficiente planificação nos Programas e Manuais escolares de actividades conducentes a exercitação e desenvolvimento da expressão oral que sirvam de suporte ao desenvolvimento da leitura e escrita.

Vários estudos efectuados sobre a aprendizagem da leitura e escrita têm tomado em consideração a existência de muitas categorias de análise, entre as quais se podem destacar o estudo do ambiente familiar, os hábitos de leitura e escrita, as expectativas dos pais e das crianças em relação a leitura e a escrita, entre outras.

A nossa **categoria principal de análise** é: a linguagem oral.

A abordagem desta pesquisa sobre a *alfabetização emergente* orientar-se-á numa perspectiva teórica desenvolvimental. De acordo com SOARES (2000: 20), esta perspectiva remete-nos para a teoria organísmica de Heins Werner⁴. Este investigador foi influenciado pela corrente gestáltica da escola de Leipzig e defendia que era necessário estudar os processos psicológicos tal como ocorrem dentro do organismo, como um todo actuante, sentido e lutador. A visão gestáltica inspirou a sua teoria organísmica e estimulou-o a olhar de um modo mais preciso sobre o conceito de desenvolvimento. O desenvolvimento refere-se a algo mais do que a passagem do tempo.

O desenvolvimento envolveria mudanças na estrutura que podiam ser definidas de acordo com o princípio ortogenético. Ortogénese significa evolução numa única direcção.

Werner (1957), apud SOARES (2000: 21), considera que:

Sempre que ocorre desenvolvimento, ele ocorre de um estágio de relativa globalidade e falta de diferenciação para um estado de crescente diferenciação, articulação e integração hierárquica. O indivíduo move-se de um estágio de organização relativamente difusa e indiferenciada para estádios de maior articulação e complexidade, através da diferenciação e subsequente integração hierárquica dentro e entre os sistemas.

Dentro deste quadro teórico, o problema de pesquisa é formulado partindo da ideia de que a leitura fluente e compreensiva constitui a pedra angular sobre a qual assenta uma importante parte do edifício que é a construção do conhecimento, entendendo que a aprendizagem da

⁴ Heins Werner (1957) - investigador de origem austríaca com formação em Psicologia em Hamburg.

leitura e escrita representa uma construção desenvolvimental cujas fases se organizam de forma sequencial e harmoniosa.

SPEAR-SWERLING & SERBERG (1998) desenvolveram um modelo no qual a leitura é conceptualizada como um processo desenvolvimental que requer determinados processos cognitivos que mudam ao longo do tempo.

Piaget enfatiza o papel activo do sujeito na construção do seu conhecimento. A aprendizagem, para PIAGET (1982), apud TAVARES e ALARCÃO (2002: 102), é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade.

Bruner (1983), apud TAVARES & ALARCÃO (2002: 103), trata da aprendizagem considerando o envolvimento activo em múltiplas experiências. Para ele, o conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem. Deste modo, o educando vai construindo, pouco a pouco, o seu conhecimento do mundo, o seu modelo de realidade, a totalidade do seu saber, a chamada aprendizagem pela descoberta (“discovery learning”) que pressupõe actividades de pesquisa, observação e exploração.

VYGOTSKY (1999) salienta o papel da interacção social na aprendizagem e o papel do adulto como facilitador do desenvolvimento da aprendizagem inicial da criança. Esta perspectiva considera que, tanto a linguagem oral, como a escrita se desenvolvem dentro de contextos culturais específicos, onde um adulto ou um par mais letrado fornecem a ponte, entre o que a criança já sabe e o que ela vai saber. A alfabetização não deve ser encarada como uma aprendizagem natural, mas sim como uma prática cultural, cujo desenvolvimento óptimo depende da existência de múltiplas experiências mediadas por alguém mais preparado.

Na percepção de FREIRE (2001: 9) *‘alfabetização é como um elemento de formação da cidadania’* (os grifos são meus). Quer dizer, o foco da alfabetização emergente está em aprender, no lugar de ensinar e considera o aluno como sujeito activo (SULZBY & TEALE, 1992; DUARTE, 2001). As questões centrais abordadas nesta perspectiva são construções individuais, sociais e as ligações entre ambas. Isto implica estudar os comportamentos emergentes da leitura e escrita no contexto informal da alfabetização (familiar) e formal (escolar).

O nosso quadro teórico é multidisciplinar e cruza conhecimentos das áreas da Educação, Currículo, Psicologia, Psicolinguística e Didáctica, de forma a analisarmos o conceito de Alfabetização Emergente. Pelo facto, a investigação apoia-se sobre comportamentos

emergentes de leitura e escrita estudados, não só no contexto escolar, como também no contexto familiar, salientando-se o papel que os contextos informais têm na emergência da alfabetização. Nestes contextos, são analisadas não só as interações entre o adulto e a criança mas também as tentativas independentes das crianças no processo de aprendizagem da leitura e escrita. As principais referências teóricas são TRINDADE (2002); TEALE & SULZBY (1996) e TEBEROSKY, GALLART et al. (2004: 31).

A base teórica que temos em conta ao analisarmos o currículo do 1º ciclo do EB (programas e manuais) fundamenta-se numa visão construtivista de PIAGET (1982) e VIGOTSKY (1999) que enfatizam o papel da criança, como um sujeito que constrói activamente o seu saber. Nesta perspectiva, entendemos que a tarefa da criança na alfabetização é, através de um processo de construção, superar hipóteses precárias para chegar a compreender como a linguagem está representada nos textos expostos nos manuais escolares. O papel do professor e dos pais não será o de estabelecer uma relação de poder mas, será o de facilitar a construção de significados da aprendizagem da criança. O professor deverá construir uma ponte entre as realidades e as experiências de linguagem oral trazidas de casa por cada criança e a linguagem escolar.

As teorias, segundo TRIVIÑOS (1987: 104), são determinadas pelas condições sócio-culturais dos povos; tal constatação significa a necessidade da contextualização das várias conclusões tiradas das práticas de investigação e das reflexões filosóficas das mesmas. Neste estudo, a questão que se coloca é: como que a AE se manifesta no contexto da escola moçambicana? Assim colocada a questão, teoricamente, estaremos diante duma contribuição valiosa para reflectir sobre as grandes mudanças que estão a ocorrer dentro do SNE, no âmbito do Currículo do EB.

A relevância teórica consiste em contribuir, analisando e propondo formas de usar a linguagem oral como recurso valioso para desenvolver eficazmente a leitura e a escrita nas fases iniciais de escolarização. Tentámos na medida do possível mostrar como usar conceitos teóricos como, a “consciência fonológica” para auxiliar o professor a programar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita.

A relevância prática do trabalho reside em chamar atenção para a promoção da AE como fundamento importante na emergência da alfabetização das crianças. Tal promoção auxiliará para a melhoria da aprendizagem da leitura e escrita nos programas da Educação Infantil e do EB.

Ao nos defrontarmos com o problema das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita na escola, decidimos, numa primeira fase, estudar o que é que se passava nas famílias de Nampula em relação à educação das crianças que pudesse ser aproveitado como elemento de alfabetização emergente e fosse levado em conta positivamente pela Escola para a sua aprendizagem de leitura e escrita. Esta preocupação conduziu-nos à elaboração de um micro-estudo exploratório, levado a cabo na escola e nas famílias das crianças da Escola Primária Completa da Esperança⁵ (EPCE).

Nessa pesquisa exploratória procuramos cultivar uma atitude fenomenológica perante os “problemas de aprendizagem da leitura e escrita”, i.e. do fenómeno observado.

Após a elaboração do micro-estudo exploratório, que colocou maior ênfase no discurso das famílias e a observação directa da interacção nas famílias, mais concretamente, a relacionada com a linguagem oral. As conclusões preliminares remeteram-nos para a continuação da pesquisa em direcção à análise dos conteúdos programáticos referentes a alfabetização na Educação Infantil e no 1º ciclo do EB, como forma de descrever e analisar os elementos do processo de alfabetização propostos no currículo moçambicano da Educação Infantil e do Ensino Básico.

A ida à escola teve a intenção de recolhermos dados referentes ao ambiente de aprendizagem da leitura e escrita das crianças da 2ª classe. Esses dados foram recolhidos tendo, inicialmente, em conta três perspectivas de análise do currículo, respectivamente, a macro-curricular, através da análise das actividades programáticas propostas pelo Ministério da Educação; a meso-curricular, através da análise das actividades planificadas e dosificadas pelos professores na escola e a micro-curricular, através da análise das práticas de leitura e escrita dos alunos usando como instrumento fundamental de recolha de dados os cadernos e os livros escolares.

Os instrumentos de recolha de dados que usamos no micro-estudo exploratório são os seguintes: a) um roteiro de entrevista aos pais (Apêndice 1); b) uma ficha de observação (apêndice 2) que nos auxiliou na anotação dos acontecimentos na sala de aulas da 2ª classe e nas famílias; c) uma ficha de observação das interacções na família das crianças (Apêndice 3) e d) cadernos e livros dos alunos.

⁵ “Esperança” é o nome fictício que atribuímos à uma das Escolas do Município da cidade de Nampula, que foi o campo do nosso estudo.

No estudo da alfabetização escolar usamos os programas e os manuais do aluno do 1º ciclo do EB.

Na presente pesquisa foram usadas as seguintes **técnicas de recolha de dados**:

- a) a observação directa através da assistência das aulas de Língua Portuguesa da 2ª classe, durante o micro-estudo exploratório;
- b) a observação indirecta foi efectuada a partir das entrevistas aos pais sobre o ambiente de desenvolvimento da oralidade na família, no micro-estudo exploratório;
- c) a análise de conteúdo consistiu em descrever os resultados das entrevistas, dos programas e manuais do aluno do 1º ciclo do EB.

Para realizar o micro-estudo exploratório trabalhamos com 20 crianças da 2ª classe da EPCE, com as suas respectivas famílias. Quer dizer, no micro-estudo, observamos e entrevistamos 20 famílias e também analisamos o conteúdo dos cadernos de exercícios e livros dessas crianças. A escolha de crianças da 2ª classe deveu-se ao facto de ser a última classe do 1º ciclo a que encerra a fase de preparação da aprendizagem da leitura e escrita.

A **estrutura** da presente pesquisa é composta de três capítulos, antecidos por uma introdução e por fim, estão os apêndices e os anexos.

O primeiro capítulo é um micro-estudo exploratório que apresenta e descreve alguns dados que conduziram ao levantamento da hipótese de investigação sobre a emergência da alfabetização na família e na escola.

O segundo capítulo apresenta a revisão bibliográfica sobre o conceito de Alfabetização Emergente, começando por apresentar o contexto histórico do seu surgimento, seguindo-se a explanação do conceito de consciência fonológica que se relaciona com a linguagem oral. Também, neste capítulo, discutem-se os vários modelos e as teorias sobre a aprendizagem da leitura e escrita.

O terceiro capítulo faz uma descrição e análise do processo de Alfabetização planificado no Sistema Educacional moçambicano, desde a Educação Infantil até ao 1º ciclo do EB, a conclusão e sugestões.

Capítulo 1- Micro-estudo-exploratório sobre a alfabetização de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico

1.1. *Motivação e justificativa do micro-estudo exploratório*

O micro-estudo exploratório surge da tentativa de procurar delimitar melhor o problema constatado na prática pedagógica, no contexto da sala de aula, sobre as “dificuldades de leitura e escrita nos alunos”. O objectivo inicial do estudo, era o de saber se as crianças são, suficientemente, preparadas pelas famílias, para facilitar a sua entrada para o ensino formal e para a aprendizagem da leitura e escrita. “Suficientemente preparadas” quer dizer se as crianças têm o domínio da oralidade e das unidades da fala e da consciência fonológica. Queríamos, por isso, saber se a escola trabalha tendo em conta o que ocorre nas famílias dessas crianças sobre a oralidade, para tornar fácil a alfabetização convencional.

São inúmeras as dificuldades que encontramos durante o PEA da leitura e escrita. Consideramos em alguns casos, algumas destas dificuldades são próprias do desenvolvimento cognitivo numa certa idade; outras, no entanto, mostram que uma ou várias habilidades não foram adquiridas, adequadamente, e que podem estar afectando a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dentre tais dificuldades, CASANOVA (1992) cita, por exemplo, a atenção, a percepção/discriminação, a memória (auditiva, visual); o raciocínio lógico; a fala (alteração na articulação de algumas sílabas), a linguagem oral (dificuldades em expressar seus pensamentos, idéias etc.); a organização temporal e espacial ou ainda as alterações orgânicas como “déficit” visual, auditivo ou motor.

A questão principal da pesquisa exploratória consistia em, fundamentalmente, procurar saber o que se passava nas casas das crianças ao nível do desenvolvimento da oralidade que podia facilitar a aprendizagem da leitura e escrita na escola. Pretendíamos deste modo, *estudar formas de linguagem oral usadas nas interações das famílias com as crianças em idade pré-escolar que auxiliassem e facilitassem a aprendizagem escolar da leitura e da escrita.*

A hipótese fundamental deste micro-estudo era que as formas de linguagem oral desenvolvidas nas famílias podiam otimizar o desenvolvimento do processo de alfabetização emergente que teria a sua continuação na escola.

1.2. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Nampula (veja-se mapa no Anexo 2), situada a norte de Moçambique (cf. Anexo 1).

O Instituto Nacional de Estatística (INE), em 1998, apresentou a Província de Nampula como sendo a que é constituída pelo grupo étnico-cultural mais numeroso de Moçambique, o grupo Macua. Possui cerca de 3.5 milhões de habitantes, dos quais 51% são mulheres. A densidade populacional é de 42 habitantes em cada quilómetro quadrado.

Para além da língua portuguesa que funciona maioritariamente como segunda língua (L2), fala-se a língua Macua nas suas variantes, respectivamente, Nahara, Koti, Chirima, Meto.

Os dados do INE (1998) apontam, ainda, que a Língua bantu mais falada em Moçambique é o Macua (com cerca de 26.3% da população moçambicana). A diversidade linguística de Moçambique é considerada como sendo uma das suas principais características culturais. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial do país, é notável que existe uma enorme diversidade de idiomas que constituem as línguas maternas mais utilizadas, diariamente, por muitos moçambicanos.

Em 2000, Nampula apresentava uma taxa líquida de escolarização que indicava que 57.3% das crianças em idade escolar não frequentavam a Escola Primária.

A taxa de analfabetismo, no mesmo ano, apontava para 69.9% (84.5% de mulheres e 54.3% de homens). Tal dado remete-nos para uma situação bastante “sombria” em termos de escolaridade básica, obviamente, uma situação muito distante dos propósitos assumidos pelo País, no âmbito da “Educação para todos” até ao ano 2015.

O micro-estudo exploratório foi efectuado na Escola Primária Completa da Esperança (EPCE), junto de famílias com crianças do 1º ciclo do EB, com línguas maternas diferenciadas, do grupo bantu. Essas crianças aprendem o Português em situação escolar mas também em ambiente não escolar.

Durante o primeiro momento deste trabalho que considerámos como sendo o micro-estudo exploratório, a recolha de dados foi feita junto ao grupo de pais dos alunos tendo em conta a situação sócio-económica e cultural. Nove (9) pais vivem na zona urbana, cuja língua de domínio na comunicação é o Português e outros (11) moram na zona periurbana ou suburbana falando, predominantemente, as línguas maternas bantu (o Macua) e reservam o Português para uso escolar. De um modo geral, este último grupo fala somente o Macua ou

uma outra língua materna bantu (Makonde, Chuabo, etc.) em casa. As crianças da zona suburbana falam o Português fora da escola mas fazem-no, sobretudo, com os amigos do bairro, pois os seus pais comunicam-se em suas línguas maternas bantu.

Em relação às outras características, como, a existência de livros, jogos e outros meios audio-visuais das famílias há similaridades entre a zona urbana e a suburbana com a única diferença de que, as que vivem no centro urbano estarem mais expostas ao uso da L2 em ambiente não escolar.

A EPCE está situada no centro da cidade municipal de Nampula. A escola da Esperança possui 46 turmas, agrupadas em três turnos numa infra-estrutura de 3 blocos com 4 salas cada. No momento em que se realizou esta pesquisa já estavam a ser construídos outros blocos como forma de responder à demanda da população estudantil. A construção dos outros blocos deveu-se também a um drástico episódio que ocorreu no ano de 2004 quando desabou um terceiro bloco anexo que existia, feito de material não convencional (pau-à-pique).

Em relação ao espaço da escola, embora seja extenso, observa-se que é impróprio para a recreação, o lazer e os exercícios físicos dos alunos. Quer dizer, não existe um ordenamento dos espaços desta escola (jardim, cantina e campos ou salas para jogos).

Segundo os dados estatísticos fornecidos pela Direcção Pedagógica desta escola, em 2004, na EPCE, foram até ao fim do ano promovidos⁶ para a 2º Ano do 1º Ciclo cerca de 449 alunos, dos quais 188 meninos (88% do total) e 261 meninas (94% do total). Em 2005, após o levantamento estatístico de Março, a escola possuía um efectivo de 3306 alunos, destes o 1º ciclo contava com um efectivo de 1073 alunos (536 da 1ª classe e 537 da 2ª classe). Dos alunos da 1ª classe 275 são meninas e os da 2ª classe, 301 são meninas. Todo o 1º ciclo é assistido por 15 Professores, sendo 8 da 1ª classe (7 professoras) e 7 para a 2ª classe (6 professoras).

A Escola Primária Completa da Esperança é uma escola com problemas similares a de tantas outras existentes no País, em geral e, na cidade de Nampula em particular, nomeadamente, o elevado rácio aluno/professor, a fraca preparação pedagógica do professor e as precárias condições materiais de trabalho. O rácio aluno/professor em todo o 1º ciclo é de 67:1 e funciona-se em regime de três turnos. Na EPCE há professores não qualificados a leccionarem as classes e as disciplinas do 1º ciclo.

Constatámos também que muitas das crianças que frequentam o 1º ciclo não passaram por uma instituição formal de Educação Infantil.

⁶ Promovidos é o mesmo que aprovados. De acordo com o novo currículo do EB, as aprovações na 1ª classe são semi-automáticas.

1.3. Trajectória metodológica do micro-estudo exploratório

A partir da constatação de que os alunos enfrentavam dificuldades ao nível da leitura e da escrita, decidimos, numa primeira fase da pesquisa, assistir a algumas aulas do 1º ciclo do EB, para “in loco” identificarmos os problemas que estavam a ocorrer com o desenvolvimento destas duas habilidades linguísticas.

Fomos a Escola Primária Completa da Esperança e efectuamos assistência às aulas para compreendermos as causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Paralelamente às assistências recolhíamos também dados na família.

De acordo com a natureza do estudo foi feita uma entrevista semi-estruturada aos pais (veja-se Apêndice nº 1), nas famílias, para colher a sua percepção sobre a leitura. A entrevista aos pais pretendeu recolher dados sobre as condições socio-económicas, culturais e os hábitos de leitura dessas famílias.

Também foi efectuada observação (veja-se ficha 2, Apêndice nº 2) nessas famílias para verificar se as condições sócio-económicas, afectivas, culturais e os hábitos de linguagem oral e escrita condicionavam a preparação para a alfabetização escolar.

A recolha de dados decorreu de Fevereiro a Agosto de 2005. Depois da colecta de dados foi feita a respectiva selecção e codificação dos indicadores. A selecção e codificação permitiram agrupar os dados em categorias para, em seguida, fazer-se a tabulação a que permitiria a análise e interpretação dos dados.

Decidimos então ter em conta o que autores como VYGOTSKY (1999) e PIAGET (1982), dizem sobre a importância da oralidade no desenvolvimento da leitura e da escrita e o que TEALE & SULZBY (1992); TEBEROSKY & COLOMER (2003) e FERREIRO (2001), afirmam também sobre a importância da oralidade no contexto familiar para o desenvolvimento da leitura e escrita. Achamos assim que seria profícuo explorar o ambiente familiar destas crianças e decidimos trabalhar com crianças da 2ª classe porque é a última classe do 1º ciclo onde se completam os objectivos gerais da iniciação à leitura e escrita.

1.3.1. Abordagem e método de pesquisa

O micro-estudo usou a abordagem qualitativa fenomenológica. TRIVIÑOS (1987); ALMEIDA & FREIRE (2000) consideram que a tónica da pesquisa qualitativa fenomenológica é a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de

cariz indutivo, holístico e ideográfico. O micro-estudo exploratório desta pesquisa, tratou-se de um estudo empírico, por se basear na experiência, nos fenómenos e factos (ALMEIDA & FREIRE, 2000: 22); factos relacionados com a forma como as crianças adquirem as competências de leitura, a partir de recursos de aprendizagem, fundamentalmente, orais na família e na escola.

CHIZZOTTI (2003: 78) considera que a pesquisa qualitativa pretende analisar o significado das acções, no contexto, onde se constrói a própria vida e se mantêm as relações para compreender o sentido dos actos e das decisões com os actores sociais ou dos vínculos indissociáveis das acções particulares em que se dão nesse contexto. A abordagem qualitativa dos fenómenos levou-nos a usar a técnica de análise de conteúdos, para a descrição do fenómeno da linguagem oral das crianças nas famílias.

Conforme SILVA & PINTO (2001:106), a análise de conteúdo é uma “técnica não obstrutiva” na medida em que, as restantes técnicas usadas, a observação e a entrevista, como recurso ao contacto dos sujeitos podem afectar os resultados. Quer dizer, o factor de contacto entre o entrevistador e o entrevistado pode influenciar no enviesamento dos resultados. A opção pela técnica de análise de conteúdo dos resultados da entrevista e da observação ajudou na análise das questões abertas ou das variáveis não controláveis.

1.3.2. Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos de estudo foram 20 crianças entre 6 a 7 anos de idade a frequentarem a 2ª classe do 1º ciclo no EB da EPCE e as suas respectivas famílias. A amostra incluía os pais dessas crianças, uma vez que se pretendia identificar os factores que contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral dessas crianças na família e analisar as formas de linguagem oral desenvolvidas nas famílias que influenciavam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar da leitura e escrita.

A escolha das crianças da 2ª classe foi aleatória, uma vez que não obedeceu a nenhum critério relacionado com algum indicador previamente estabelecido. A escolha da escola teve em consideração a sua localização residencial visto que esta escola acolhe crianças de origem urbana e suburbana. Portanto, o estudo ocorreu em 9 famílias vivendo no centro urbano e outras 11 vivendo no subúrbio. A escolha da 2ª classe deveu-se ao facto de, ser esta a classe terminal do 1º ciclo e na qual termina a fase de iniciação da alfabetização.

1.3.3. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo micro-exploratório foram usados três tipos de instrumentos de pesquisa empírica, nomeadamente, (i) roteiro de entrevista dirigida aos pais de 20 crianças da EPCE (Apêndice 1) (ii) ficha de observação das informações colhidas na sala de aulas (Apêndice 2), ficha de observação no ambiente familiar (Apêndice 3) e (iii) cadernos e livros dos alunos.

1.3.4. Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados usadas foram a observação directa das interações nas famílias e nas aulas das crianças na disciplina de Português e a observação indirecta por meio do uso de entrevistas aos pais e fichas de observação das aulas e do ambiente familiar.

1.4. Resultados do micro-estudo exploratório

1.4.1. Resultados dos dados da entrevista aos pais

A entrevista aos pais das crianças pretendeu recolher dados sobre as formas de alfabetização disponíveis no ambiente familiar, mais precisamente sobre as formas de linguagem oral.

A entrevista estava estruturada em cinco (5) grupos de categorias de análise, nomeadamente: *1. Situação sócio-económica*, *2. Frequência e hábitos de leitura na família*, *3. Interações familiares (entre adultos e crianças)*, *4. Linguagem oral e*, *5. Linguagem escrita*. Todos os indicadores foram codificados (veja-se o Apêndice 4) para sua melhor análise e interpretação.

Vejam os resultados que obtivemos:

1. As perguntas sobre a situação *sócio-económica* eram constituídas por vários grupos de indicadores, entre os quais foram seleccionados: a escolaridade dos pais, sua formação profissional e o tipo de salário auferido. Cada um destes indicadores compreendeu certas dimensões qualitativas, por exemplo, o indicador da localização residencial compreendeu as seguintes dimensões de qualificação: urbana, semi-urbana e suburbana. Quanto ao tipo de residência qualificou-se como: alvenaria, tijolo de adobe e pau-à-pique (equivalente a convencional e não convencional). Também a escolaridade dos pais pode-se classificar em três níveis: básico, médio e superior. Este indicador foi relacionado com o do tipo de salário, por se revelar no nosso contexto, muitas vezes, como resultado da formação académica (básica, média e superior). A questão sobre a profissão dos pais manteve-se em aberto, dada a diversidade e a

existência de profissões sem enquadramento classificatório no profissiograma do país; por exemplo, o de proprietário de chapa 100⁷ e os respectivos cobradores. Aqui, a função ocupacional foi tomada como profissão.

A partir das respostas dadas notamos que a situação sócio-económica não influencia na aprendizagem da leitura e escrita nos nossos sujeitos vivendo no centro urbano ou vivendo na periferia. Constatámos que a escolaridade dos pais, embora melhore as condições de vida de algumas famílias, a partir dos salários auferidos e da existência de livros em algumas dessas famílias, não influencia a forma como os pais interagem com as suas crianças. Tanto os pais com mais recursos, como os com poucos recursos materiais, contam histórias relacionadas com os animais, assistem programas televisivos e recitam orações religiosas. Essas são as formas da linguagem oral predominantes em todas as famílias, independentemente, das suas condições sócio-económicas.

Observou-se que as crianças têm mais o hábito de assistir a TV do que de ler livros.

2. Em relação à *frequência e hábitos de leitura* nas famílias procurámos ver quem lê para a criança, com que frequência semanal os pais lêem e o tipo de material utilizado (histórias, lenga-lengas e orações). A frequência da leitura dos pais foi classificada em três níveis: Nível 0- nenhuma vez, Nível 1- algumas vezes, Nível 2- todos os dias da semana. O (s) tipo (s) de leitura mais frequente/s foi analisado através da contabilização do número de vezes que cada tipo de leitura foi referido, tanto pelos pais (pai ou mãe), como por um outro membro da família. Esta categoria foi construída a partir das inquietações relacionadas com a forma como as escolas, no nosso contexto, trabalham desligadas com o que acontece no lar das crianças, sobretudo na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral como pressupostos da leitura.

Em geral, constatamos que as respostas apontaram que, nas casas, as mães é que lêem histórias infantís, contam fábulas de natureza moral, durante as tardes ou ao fim de semana; quase nenhum pai afirmou ter tempo para interagir com os seus filhos. A maior parte do tempo da criança é usado a ver a TV. Quase todas as famílias entrevistadas acham que a escola é o único espaço para aprendizagem da leitura e escrita dos seus filhos/as.

Observámos que o processo de alfabetização depende da coordenação das aprendizagens que se desenvolvem nos diferentes espaços (na rua e nas igrejas) e das relações familiares das crianças.

3. A entrevista aos pais sobre os *hábitos de interação na família*, entre as crianças e os adultos pretendeu recolher dados relativos a apropriação de conhecimentos sobre a natureza e

⁷ Chapa 100 – nome local dado aos autocarros públicos.

objectivos da leitura. Avaliar estes conhecimentos exigiu portanto o conhecimento do contexto social da criança, das situações de leitura e das suas percepções sobre esse mesmo contexto. As percepções sobre os hábitos de leitura dos pais, se pelo menos um (pai/mãe/outro) tem o hábito de ler, contar histórias, assistir TV com os filhos ou recitar orações juntos. O relato de histórias foi classificado em três níveis: Nível 0- nenhuma vez, Nível 1- algumas vezes, Nível 2- todos os dias da semana.

Os hábitos das interações familiares no desenvolvimento da linguagem oral/escrita compreendiam múltiplas situações de leitura dos pais, por exemplo, leitura de “histórias”, de “livros” e “jornais”, assistir a TV, recitar orações diárias religiosas em casa, os jogos. A sua frequência também foi classificada em três níveis: Nível 0- nenhuma vez, Nível 1- algumas vezes, Nível 2- todos os dias da semana. O tipo de actividade mais frequente foi analisado através da contagem do número de vezes que foi referido tanto pelos pais como por um outro membro da família.

A questão sobre se existe um outro espaço comunitário, fora de casa, onde a criança frequenta pode indicar outras formas de linguagem para comunicar com ela e as formas de desenvolvimento da sua linguagem oral/escrita que, eventualmente, poderão propiciar o desenvolvimento da leitura e da escrita.

A entrevista aos pais teve por objectivo conhecer as suas percepções e os seus hábitos de leitura, as expectativas face à escola e a apropriação das utilizações funcionais da leitura dos seus filhos.

Nas respostas relativas à funcionalidade da leitura, foi contado um ponto por cada função referida nos três níveis.

Em relação às formas de interacção usadas nas famílias, designadamente, a leitura e o relato de histórias, a assistência de programas televisivos, a recitação de orações e a realização de jogo de palavras (advinhações), constatamos que grande parte das famílias dedicam a maior parte do tempo a assistir a televisão e em alguns momentos há o relato de histórias pelas mães.

4. As questões sobre a *linguagem oral ou compreensão dos contos* permitiram perceber se este indicador contribuiu para o desenvolvimento da linguagem oral, nomeadamente, se a criança perguntou sobre o significado de algumas palavras ou de todo o conteúdo do conto. Também a frequência (nenhuma, algumas vezes e frequentemente) com que estes contos foram relatados puderam nos conduzir a inferências de que se tratava de um hábito ou não.

Os dados das entrevistas mostraram que, apesar do uso frequente da televisão, as histórias ainda ocupam lugar privilegiado nas práticas de interacção familiar para a aquisição e

desenvolvimento da linguagem. As histórias são relatadas tanto pelas mães, assim como pelos amigos. As questões ligadas à compreensão das histórias relatadas permitiram-nos perceber que a frequência da leitura por semana varia entre dois a três dias, o que classificamos como sendo rara. Ocorrem mais leituras de histórias do que o seu relato. Em contrapartida, as famílias assistem mais televisão e fazem a leitura e a recitação de orações religiosas⁸ com mais frequência.

5. As questões sobre a *linguagem escrita* foram colocadas tendo em conta os seguintes itens, nomeadamente: (i) identificação de formas escritas logográficas pela criança: palavras, frases e a sua respectiva frequência (nenhuma, algumas vezes e frequentemente); (ii) interrogação aos adultos sobre os registos encontrados; (iii) interpretação dos textos achados relacionando com as gravuras acompanhantes; (iv) comunicação e expressão do significado dos sinais escritos; (v) preocupação em relação aos livros de contos e (vi) jogos sobre a leitura.

As questões sobre a linguagem escrita serviram para verificar a existência de material impresso nas casas dessas crianças. A análise consistiu na identificação dos sinais gráficos, localmente, mais frequentes (logografias da CocaCola, Mcel, TDM, etc.). Também analisamos o interesse ou a curiosidade das crianças sobre os materiais impressos como, por exemplo, livros escolares, pedaços de jornais, etc. Pretendíamos verificar se tentavam interpretar esses sinais ou mesmo os textos escritos, acompanhando com gravuras e queríamos também analisar se nas suas leituras brincavam de ler (este indicador foi revelador da motivação para a aprendizagem da escrita). Todas as famílias afirmaram notar que, em muitos momentos, as suas crianças faziam de conta que estavam a ler. As questões sobre a linguagem escrita permitiram verificar se os pais possuíam práticas letradas, como ler jornais, escrever cartas ou outros assuntos úteis da vida, nomeadamente, os conceitos de escrita e as tarefas de escrita. Os dados indicam que toda a criança pergunta sobre o que está escrito, todas sabem sobre o significado de alguns sinais de trânsito, sabem identificar as formas logográficas locais e brincam de ler como um adulto. Observou-se que, em muitas famílias, o material escrito é escasso e apenas predomina o livro escolar.

⁸ Frequentemente são pequenas orações na forma de peditório, como por exemplo: “Pai Nosso do Céu, ajude a minha mãe, o meu pai, os meus irmãos e toda a família a viver em paz e harmonia”.

1.4.2. Resultados da observação directa do ambiente familiar

A grelha de observação centrou-se, fundamentalmente, na interacção familiar, sobretudo nos hábitos de troca das experiências da linguagem oral e escrita. Esses hábitos foram observados tendo em conta: 1. *O clima sócio-económico e sócio-afectivo*, 2. *A orientação sobre a lateralidade da criança* e 3. *Os hábitos da linguagem oral em casa*. Estes itens observados serviram para sustentar aquelas cinco categorias de análise, usadas na entrevista (*Situação sócio-económica*, *Frequência e hábitos de leitura na família*, *Interacções familiares (entre adultos e crianças)*, *Linguagem oral e*, *Linguagem escrita*). Poderia, por exemplo, haver alguma omissão na resposta numa das questões da entrevista, entretanto, durante a observação o fenómeno poderia ser esclarecido.

1. Em relação ao aspecto sócio-económico, pretendíamos confirmar os aspectos relacionados com o tipo de residência; localização da residência; a existência ou não de livros de natureza diversa (não apenas o livro escolar), a existência de TV e o tipo de jogos usados e efectuados pelas crianças. Também procurámos observar o clima familiar (as relações sócio-afectivas e a comunicação com os adultos).

Observamos que, embora tenha havido desigualdade no número das famílias morando no centro urbano e na periferia, não existem diferenças decorrentes da melhoria de condições sociais e económicas relacionadas, por exemplo, com a existência de livros, da TV e do tipo de jogos usados. Nas famílias vivendo na periferia da cidade, encontramos os mesmos recursos materiais, em comparação com as famílias vivendo no centro da cidade. Em todas as famílias não existem livros de outras informações, excepto o livro escolar. A TV existe em todas elas. Nos dois contextos, notámos que as crianças só comunicam com os seus pais, nas horas em que todos se encontram em casa, geralmente, ao fim do dia. As crianças passam muito tempo com os seus colegas do bairro nas brincadeiras e, ao fim do dia, estão nas suas casas a assistir os programas da TV (novelas e desenhos animados).

2. A lateralidade da criança compreendeu a observação das formas como a criança se orienta no espaço e como antecipa as rotinas diárias de casa. Pretendíamos verificar as aptidões psico-motoras para a actividade da aprendizagem da leitura e da escrita. Todas as crianças do nosso estudo, demonstraram que dominam muitas actividades motoras. Todas elas sabem se orientar no espaço indicando, por exemplo, direita, esquerda, em cima, em baixo, a frente, atrás, etc.

3. Os hábitos de linguagem oral em casa foram observados a partir da forma como a criança se expressa. Quer nas famílias da cidade, quer nas do subúrbio, observámos que, nos dois contextos, existe o bilinguismo, isto é, fala-se o Português para comunicar com os vizinhos e colegas da escola e, cada família, em particular, comunica com as crianças em línguas maternas bantu. Observamos que esta situação faz com que as crianças tenham um vocabulário não muito rico, na língua portuguesa. Muitas vezes, essas crianças vacilaram na comunicação, quando não conseguiam encontrar uma palavra para exprimirem a sua ideia ou desenvolverem a sua conversa. Perante tais obstáculos linguísticos, as crianças faziam o recurso às suas línguas maternas.

Em todas as famílias, as crianças contam histórias, sobretudo, fábulas com animais. As histórias foram comuns em muitas famílias.

As crianças dos dois contextos residenciais, assistem e comentam os programas da televisão, concretamente, as novelas, e os programas infantís.

1.4.3. Resultados da observação directa na escola primária

A seguir vamos descrever a observação directa do PEA que observamos na turma nº4 da 2ª classe do EB da Escola Primária Completa da Esperança. A observação decorreu durante duas semanas lectivas consecutivas no 1º semestre de 2005. Dos vários dados colhidos, agrupamo-los em duas etapas, nomeadamente, a observação do ambiente de interacção entre professora/alunos e a observação específica da oralidade e aprendizagem da leitura e escrita.

1) Observação do ambiente da sala de aulas ou da interacção entre professora e alunos.

Observamos que os alunos comunicam entre si sobre vários assuntos. A professora aceita a comunicação dos alunos. Entretanto, não verificámos o mesmo entre os alunos com a professora. A criança raramente responde quando a professora lhe dirige a palavra. O ambiente da sala de aula era de muito barulho; por essa razão, a professora estava sempre a chamar a atenção.

2) Observação específica da oralidade e aprendizagem da leitura e escrita.

Esta etapa corresponde ao momento no qual pretendíamos observar algumas questões iniciais referentes ao domínio da oralidade. Procuramos identificar um conjunto de actividades rotineiras na sala de aulas referentes a linguagem oral e aprendizagem da leitura e escrita. Nesta etapa também registamos todas as dificuldades que, de forma notória, prejudicaram a aprendizagem da leitura e escrita, tais como:

- Os alunos mostravam dificuldades de participar na sala de aulas, por exemplo, na hora de fazer exercícios de escrita, como, copiar, preencher sílabas nos espaços vazios, etc., ficavam a conversar e muitas vezes não terminavam as tarefas;
- Ao responder às perguntas da professora (compreensão) mostravam-se inibidos. A professora fazia perguntas a toda turma mas nenhum aluno se voluntariava para responder. Muitas vezes, a professora tinha que indicar um aluno para responder. Notamos que as questões eram fechadas, do tipo “quantos anos tem a Regina?” ou “Que horas são no relógio da imagem?” (CALANE & CALANE, 2004: 56-57, manual da 2ª classe). Este tipo de perguntas não permitem o desenvolvimento pleno da oralidade;
- Mostravam dificuldades de identificar letras como, por exemplo, a letra *g, q e p*, de ler palavras contendo dígrafos *rr, ss* e de ler textos complexos;
- Observámos que os alunos só mostravam interesse pelos temas quando se contavam histórias, lendas, lenga-lengas e jogos de adivinha como, por exemplo, os que aparecem na página 40 do livro da 2ª classe, onde se fala dos “animais domésticos e animais selvagens”. As crianças só mostravam interesse quando, ao falar dos animais selvagens, por exemplo, se contava uma história;
- Verificámos que alguns alunos tinham dificuldades de manipular ou folhear o livro, i.e., abrir a página do texto de leitura;
- Constatámos que alguns alunos tinham ainda dificuldades na escrita de palavras curtas ou de palavras complexas como, por exemplo, as que aparecem em palavras como, “*muitas, galinhas, apanhaste*” (CALANE & CALANE, 2004: 41) eram sempre suprimidas algumas letras ou sílabas (*mitas, galinas, apahste*).

Em geral, notámos muito esforço por parte da professora em criar condições que favorecessem a aprendizagem da leitura e escrita, sem se preocupar muito em exercitar a oralidade, através do uso de recursos conversacionais ou convidando os alunos a contar histórias ouvidas na família ou noutros ambientes. A professora introduzia o tema começando por motivar os alunos através do relato das actividades de leitura e escrita anteriores; isto é, indicando as actividades realizadas no dia anterior na escola. Essas perguntas nem sempre eram respondidas pelos alunos. Para explorar a linguagem do aluno, não se fazia referência a actividades realizadas em casa, com perguntas dirigidas individualmente ao aluno, como forma de estimular a linguagem oral ou para promover discussões sobre a vivência na escola e em casa. Verificámos haver pouco diálogo entre a professora e os alunos. A professora limitava-se

a fazer repetir aos seus alunos a leitura do texto. Nos textos onde se contavam histórias, a professora limitava-se a ler ou recontar e os alunos apenas escutavam. A professora não convidava os seus alunos a contarem outras histórias ouvidas em casa ou com os amigos.

Observei que, nesta sala, os alunos e a sua professora exploram pouco as imagens ou gravuras contidas nos textos de leitura. A professora, poucas vezes, convidou os alunos a descrever o texto oralmente, através da observação das imagens.

1.4.4. Análise comparativa entre o ambiente familiar e o ambiente escolar

Para análise das respostas do micro-estudo elaboramos uma tabela sintética (Apêndice 5) que retrata a situação da AE dos 20 sujeitos em questão.

Constatámos que nos dois contextos há uma diferença em termos das actividades desenvolvidas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

No ambiente familiar, desenvolve-se a oralidade através da comunicação com os pais. Em contrapartida, não existem recursos materiais e actividades sistematizadas para aprendizagem da leitura e escrita. Na família, o aluno está muito exposto à oralidade, escutando histórias, recitando orações religiosas, interagindo com os amigos durante as horas das telenovelas e programas televisivos infantís. As crianças, em casa, comunicam tanto em língua portuguesa como em suas línguas maternas bantu.

Na escola, os alunos ainda mostram fraca competência da oralidade em tarefas que se relacionem com a leitura e a escrita, embora na conversação entre eles se note muita animação. Na sala de aulas, não se explora a linguagem oral, como recurso fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Há excessiva preocupação em ensinar somente a leitura e a escrita. Verificamos existir descontinuidade entre o que acontece na família, em termos de desenvolvimento da oralidade e o que acontece na escola. A escola monopoliza o tempo com o que está programado, para o ensino quase exclusivo da leitura e da escrita.

1.4.5. Conclusões do micro-estudo exploratório

Após a análise e interpretação dos dados disponíveis, identificámos algumas conclusões que achamos pertinentes para este estudo, nomeadamente:

1. A relação entre o nível sócio-económico e cultural e a AE, considerando a oralidade mostrou-se fraca, isto é, não há diferenças significativas em relação ao que acontece nas

famílias de diferentes níveis sócio-económicos. Independentemente do nível sócio-económico as crianças estão expostas a dados semelhantes de oralidade (histórias, adivinhas, programas televisivos infantís, etc.) e tais dados registam a mesma frequência em contextos de uso semelhante;

2. As crianças aprendem de acordo com as línguas frequentemente mais utilizadas nas famílias ou em ambientes culturais com os quais se relacionam;
3. As crianças, nestas famílias estudadas, dedicam a maior do tempo a assistir a programas infantís e a novelas televisivas e/ou a ouvir as histórias contadas pelas mães;
4. Nas famílias estudadas o material escrito é, em alguns casos inexistente e em outros escasso. Em todas as famílias o livro escolar é o único material impresso existente.

Destas conclusões, podemos inferir que existem vários elementos da linguagem oral das crianças, na família, que poderiam ser aproveitados pela escola para auxiliar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. O micro-estudo exploratório foi muito útil na medida em que serviu para constatar que existe exposição suficiente a dados orais na família e que o problema da falta de desenvolvimento da linguagem oral como elemento facilitador da aprendizagem da leitura e escrita parece encontrar-se na escola. Parece-nos que a escola não consegue dar continuidade, nem sequer desenvolver, convenientemente, actividades de expressão oral.

Tal constatação conduziu-nos à formulação da hipótese principal deste trabalho, segundo a qual *“as dificuldades de leitura e escrita das crianças são causadas pela insuficiente planificação nos programas e manuais escolares de actividades conducentes a exercitação e desenvolvimento da expressão oral, que sirvam de suporte ao desenvolvimento da leitura e escrita”*.

Para confirmar a hipótese de investigação consideramos que devíamos estudar os programas, manuais, dosificações e sumários para verificarmos se a falta de exercitação da oralidade se devia a problemas de planificação curricular no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas duas primeiras classes do EB.

Gostaríamos de ter feito um estudo mais aprofundado que permitisse obter resultados sobre o contributo da AE, nas famílias, para a aprendizagem da leitura e escrita, o que para tal, precisaríamos conhecer o que é que aconteceu durante o tempo que antecedeu a entrada da criança na escola. No entanto, isso exigia de nós, outros estudos do tipo longitudinal que pensamos efectuar mais tarde em pesquisas posteriores.

Para a presente dissertação iremos orientar a nossa reflexão para a análise do currículo planificado. O contributo principal de tal reflexão é alertar os planificadores curriculares e os professores para a necessidade de incentivarem o desenvolvimento da oralidade para que esta constitua uma habilidade, efectivamente, auxiliar da leitura e escrita.

Capítulo 2- Alfabetização Emergente

2.1. Conceito de Alfabetização

Depois de termos feito um micro-estudo exploratório na família e na escola e após termos chegado à conclusão que a criança tem, na família, suficiente exposição a dados orais que, contrariamente ao que acontece, poderiam ser aproveitados pela escola, passamos a uma reflexão teórica sobre a aprendizagem da leitura e escrita de forma a sustentarmos teoricamente os dados empíricos trazidos do estudo exploratório.

Neste capítulo, referente à revisão teórica da literatura começaremos por tratar dos conceitos de Alfabetização e de Alfabetização Emergente, referindo-nos ao contexto histórico do aparecimento deste último, bem como abordaremos o conceito de processamento fonológico. Posteriormente, faremos uma revisão sobre os modelos e teorias de aprendizagem da leitura e escrita. Visto que a Alfabetização Emergente não só se refere ao conjunto de aquisições que antecedem a aprendizagem formal da leitura e escrita como também ao conjunto de aquisições que prosseguem na escola, iremos na parte final deste trabalho tratar do ensino da leitura e escrita.

A alfabetização possui mais do que um simples significado descritivo. Muitas definições sobre a alfabetização apresentam-se relacionadas com as aprendizagens da leitura e escrita dos adultos. De acordo com FAZENDA (2001: 174), essa visão da alfabetização traduz o acto de “ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo a adultos”.

No conjunto das tentativas de definir a alfabetização, a UNESCO desencadeou acções de reflexão sobre a alfabetização. Foi nesse âmbito que declarou o ano de 1990 como o Ano Internacional de Alfabetização e Literacia, por entender que a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas. Em torno dessas reflexões sobre a alfabetização, este organismo internacional sobre os serviços de educação, segundo FAZENDA (2001: 174), considera a alfabetização como sendo um conjunto de:

“... instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), (...) de conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar

plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender.”⁹

Volvidos cerca de 15 anos após o relatório para a UNESCO, da Comissão Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Quito, no Equador (1990), a alfabetização, hoje, segundo FAZENDA (2001: 174), supõe:

“o respeito aos padrões culturais de vida e de aprendizagem da população envolvida, a possibilidade dessa população expressar a sua cultura; o acesso ao conhecimento de outros padrões culturais, formas de vida, que permitam uma leitura crítica de sua própria realidade; o exercício de uma educação participativa em que a população possa interagir na formulação de projectos a ela destinados”.

Neste trabalho de pesquisa a nossa reflexão incidirá apenas sobre alguns aspectos da alfabetização, respectivamente, sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Ao reflectir sobre o desenvolvimento destas habilidades linguísticas (leitura e escrita) iremos relacioná-las com a oralidade, por isso trataremos da consciência fonológica. Visto que vamos tratar da leitura e da escrita caracterizemos de forma breve o que se entende por leitura e escrita.

GROSSO & BELLOTTI (1978: 3) afirmam que a leitura foi considerada durante muito tempo como sendo resultado de uma simples decifração mecânica. Na óptica destes autores, após estudos psicológicos mais profundos sobre a actividade de leitura, esta passou a ser encarada como um processo complexo de reacção pessoal. Assim, eles definem a leitura como *“interpretação das ideias compreendidas, de acordo com a experiência do leitor”.*

SEQUEIRA & SIM-SIM (1989) referem que, do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor. Para todas as definições contemporâneas existe unanimidade de que o acto de ler é um processo activo que se realiza ao nível cognitivo.

Há várias definições para a escrita, porém, todas elas apontam que tanto a leitura como a escrita são, ambas, actividades de comunicação. KATO (2000:139) considera a escrita como sendo um sistema ortográfico ou ideias codificadas na modalidade gráfica. SAPIR (1921), apud LOPES (1999: 10), considera a escrita como simbolismo visual da fala. A escrita representa a fala. É um sistema de linguagem, paralelo e equivalente à fala.

⁹ Art. I da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Acção para responder às necessidades educativas fundamentais*. In: Ivani Fazenda (2001: 174).

2.2. Alfabetização Emergente

O termo “alfabetização emergente”(AE) é um neologismo proveniente da expressão inglesa – “*Emergent literacy*”. Para TRINDADE (2002), este termo ainda tem sido confundido com aquilo que alguns estudiosos designam por “psicogênese¹⁰ da leitura e escrita”, para se referir ao período que antecede a aprendizagem formal das habilidades linguísticas anteriormente referidas. TRINDADE (op. cit.) afirma que o conceito de Alfabetização Emergente alterou-se a partir dos anos 80 com os trabalhos de Emília Ferreiro (1980) e Ana Teberosky (1984). TEALE e SULZBY (1986), apud TEBEROSKY, GALLART et al. (2004: 31), afirmam que:

“No final dos anos de 1970 e de 1980, diferentes autores do campo de desenvolvimento infantil defendiam que, em sociedades letradas, todas as crianças sabem algo sobre a escrita antes de começar a escola, dado que todos mantêm numerosas experiências e intercâmbios com a língua escrita em seus meios sociais antes de chegar ao centro escolar”.

A partir da década de 70, substitui-se o termo “Psicogênese da Leitura e da Escrita” por “Emergent literacy”, o que para BARR et al (1991), apud TRINDADE (2002), aparece pela primeira vez no título do primeiro capítulo do vol. II do *Handbook of Reading Research*. Tal como acontece na tradução do termo “literacy”, também aqui não se encontra um referente em língua portuguesa que possa considerar-se uma tradução fiel da expressão “Emergent literacy”¹¹.

Estudos recentes na área da alfabetização, que até à década de 70 estavam confinados à população adulta, foram interessando especialistas da Educação Infantil nas áreas da leitura, escrita e oralidade das línguas maternas. Trata-se, portanto, do aparecimento de um conceito que reflecte uma nova forma de conceptualização da fase inicial do desenvolvimento da leitura e da escrita que tem as suas origens na infância.

Esta conceptualização partiu de uma velha perspectiva sobre a aquisição da leitura, que considerava o processo de aprendizagem como tendo início no jardim-de-infância, em termos de reconhecimento de letras. Tal forma de conceptualização significou a ampliação e a mudança na conceptualização da alfabetização emergente durante os últimos anos. Para TEBEROSKY, GALLART et al. (2004: 9), a ampliação do conceito de alfabetização significou a incorporação de novos agentes sociais, nomeadamente, as famílias e a comunidade. O que

¹⁰ O termo Psicogênese refere-se ao estudo da origem dos processos mentais, tais como memória, representações, pensamento e suas operações e todo o processo de cognição.

¹¹ Trindade (2002) traduz tal expressão para o Português usando o termo “Alfabetização Emergente”.

quer dizer que, não apenas a escola, mas também a família e a comunidade se constituíram em contextos de acção alfabetizadora. TEBEROSKY, GALLART et al. (2004: 31) referem que a investigação sobre a alfabetização emergente, realizada por alguns autores¹² dessa área, a partir de uma perspectiva sociocultural, demonstrou que a aprendizagem da linguagem escrita realizada pelas crianças, antes da escolarização, não é idêntica para todas as crianças dependendo, fundamentalmente, do uso que os membros das suas famílias e da sua comunidade social usam a escrita. Para os mesmos autores, as crianças antes de irem para a escola aprendem a natureza, as características e as formas linguísticas que se utilizam nos ambientes culturais com os quais se relacionam. A aprendizagem de tais elementos começa em casa, por meio da audição de histórias contadas pelos pais ou por outros membros da família da comunidade em que a criança vive e se desenvolve. SMITH & ELLEY (1998: 23) consideram que a escrita emerge com o desenvolvimento da oralidade das crianças, num clima em que se estimulam momentos diários de comunicação e de expressão oral. Desde cedo, a criança deve ser conduzida ao prazer de escrever que se inicia por meio do prazer de desenhar. Quer dizer, a escrita deve ser entendida como uma actividade lúdica, como um processo de comunicação funcional, fortemente ligada aos interesses e desejos da criança.

SMITH & ELLEY (op. cit.), afirmam que a criança ao fazer a travessia da oralidade para escrita, do lúdico para a necessidade de comunicação escrita, ela envolve-se numa mudança significativa relativamente aos processos psicológicos, que lhe permitirão um desenvolvimento das suas competências na globalidade. Aquilo que aqui se pretende enfatizar é a perspectiva construtivista que reage contra a ideia de pré-requisitos, realçando-se a necessidade de compreender a aprendizagem a partir da reconstrução da sua génese. TEBEROSKY & COLOMER (2003: 17), ao explicarem a perspectiva construtivista, dizem que, *“não existe um limite claro entre pré-leitor e leitor, entre pré-escritor e escritor, tampouco haveria momentos, um antes e outro depois da verdadeira aprendizagem”*.

TEBEROSKY & COLOMER (2003: 17) chamam a atenção para dois factos: (i) o primeiro que considera a escrita, a leitura e a linguagem oral como fenómenos dum mesmo processo cujo desenvolvimento não é separado, sendo, por isso, interdependentes e (ii) o segundo que é a generalização sobre a concepção da alfabetização inicial das crianças a partir das experiências com a língua escrita em seu ambiente familiar e social. Segundo PURCELL-GATES (1995), apud TEBEROSKY, GALLART et al. (2004:31), o segundo facto, provocou o surgimento de

¹² HEATH (1983); PURCELL-GATES (1995); COCHRAN-SMITH (1995); TAYLOR e DORSEY-GAINES (1988) (cf. TEBEROSKY, GALLART et al., 2004)

várias investigações etnográficas sobre famílias não-alfabetizadas vivendo em sociedades letradas. Os autores de tais pesquisas chegaram à conclusão que a escrita é um fenómeno do mundo que deve ser experimentado em uso, para poder ser reconhecido e utilizado para o desenvolvimento de conceitos e habilidades. Esta conclusão é um reforço da tese segundo a qual o contexto familiar é essencial para as crianças mais novas aprenderem a ler e a escrever, mas também é uma chamada de atenção, uma vez que muitas das famílias vivendo em centros urbanos não são alfabetizadas. Quer dizer, não se pode apenas pensar que o ambiente familiar vai proporcionar condições de desenvolvimento da leitura e da escrita sem se ter em conta o que é significativo nessas interações culturalmente letradas ou não letradas. Em determinadas famílias, as crianças interagem com materiais gráficos e com tarefas de leitura e escrita desde muito cedo e, por consequência, os resultados de tais interações influenciarão as aprendizagens posteriores da leitura e escrita na escola. De outra maneira para aprender a escrita é necessário que ela seja integrada na experiência da nossa vida.

WHITEHURST et al (1999) e LONIGAN, BURGESS & ANTHONY (2000) referem que a competência de leitura parece criar fronteira entre a real leitura que as crianças são ensinadas na escola e tudo o que vem depois. Em contrapartida, uma alfabetização emergente perspectiva visões de alfabetização decorrentes do comportamento relatado no período pré-escolar, que continua durante a escolarização num desenvolvimento contínuo (continuum desenvolvimental) da alfabetização.

É preciso ter em consideração que, ultimamente, tem se feito a extensão do conceito de alfabetização para algumas situações nas quais um indivíduo representa o ambiente através dum sistema simbólico (por exemplo, por meio de mapas, autocarros, esquemas, questionários, cupões e concursos televisivos). Essa visão não se restringe às mais convencionais formas de alfabetização que se limitam apenas à leitura e à escrita de textos alfabéticos.

A perspectiva da alfabetização emergente sugere que as raízes da leitura e da escrita devem ser encontradas nas experiências da linguagem oral e do ambiente cultural das crianças que deverão ser incorporadas nos discursos escritos antes e durante a escolarização formal.

TEALE & SULZBY (1992) definem a “Alfabetização Emergente” como sendo um processo que começa ao nascimento, envolve todos os aspectos do desenvolvimento de uma criança e continua ao longo da vida. Tal definição defende que a AE começa com a linguagem não-verbal da criança, as interações verbais com os outros, a consciencialização do ambiente e as explorações dos objectos. Tal processo continua com a forma como a criança adquire a linguagem, aprende a língua materna, alarga as explorações e constrói conceitos. SMITH &

ELLEY (1998) consideram que a AE progride com a compreensão das funções simbólicas e da língua, a experiência com os livros e mais tarde com a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita e da leitura na escola.

A concepção da Alfabetização Emergente neste trabalho é tomada como sendo o conjunto de aquisições que antecede a aprendizagem escolar da leitura e escrita em crianças mais novas da pré-escola e prossegue na escola. O que significa que existem momentos de significação simbólica na leitura dos acontecimentos da vida da criança, antes da entrada na escola, que iniciam o processo de aprendizagem e continuam ao longo da aprendizagem formal.

2.2.1. Contexto histórico do estudo da alfabetização emergente

A revisão da literatura sobre a Alfabetização Emergente apresentada por TEALE & SULZBY (1992: viii) aponta que desde os anos 1800 até aos anos 1920 a literatura produzida sobre a leitura e a escrita só focalizou a sua atenção nos anos da escolaridade primária.

A partir dos anos de 1920, porém, os pedagogos começaram a reconhecer a infância mais precoce e os anos de jardim-de-infância como um período de preparação para a leitura e a escrita.

Em 1925, o Comité Nacional Americano de Leitura publicou a primeira referência explícita sobre o conceito de “prontidão para a leitura”. A introdução deste termo deu origem a duas linhas diferentes de pesquisa para preparar as crianças para a leitura. Enquanto um grupo acreditava que a “prontidão para a leitura” era o resultado da maturação biológica da criança, o outro grupo pensava que experiências apropriadas podiam apressar tal prontidão. Estes discrepantes pontos de vista evidenciam as diferenças filosóficas que caracterizaram as discussões sobre tal assunto, nomeadamente, a “perspectiva naturalista” e a “perspectiva de criação” ou de “experiências apropriadas”.

A prontidão para a leitura, na “perspectiva naturalista”, foi a teoria dominante dos anos vinte aos anos cinquenta. Tal teoria defendia que a prontidão da leitura era o resultado da maturação biológica da criança. Esta perspectiva acreditava que os processos mentais necessários para a leitura se desdobrariam, automaticamente, num certo período de tempo em desenvolvimento. Neste contexto, os pais e os professores eram aconselhados a adiar o ensino da leitura e escrita até que as crianças alcançassem a idade da maturidade, isto é, nos anos da idade escolar (5,6,7 anos).

Dos anos 50 aos anos 60 a teoria dominante substituiu a prontidão para a leitura como maturação biológica, para a prontidão como o produto da experiência. Defende-se o conceito de prontidão para a leitura na “perspectiva de criação”. Proponentes deste ponto de vista discutiam que, se as crianças tivessem as experiências apropriadas, a sua prontidão de leitura poderia ser acelerada. TEALE & SULZBY (1992: xi) identificaram vários factores que contribuíram para a alteração na concepção referente ao conceito de prontidão, nomeadamente:

a) uma confiança crescente na leitura de manuais de prontidão e testes durante os primeiros anos de escola que tinham sido usados pelos maturacionistas como uma ferramenta de intervenção;

b) aumento de pesquisas com crianças mais novas que demonstravam aptidões na idade pré-escolar;

c) partidários da igualdade social sobre as numerosas crianças minoritárias culturalmente prejudicadas e que tinham que esperar até que chegasse a idade escolar para superar as desvantagens.

A partir destes factores, que definiram a prontidão para ler e escrever, os pais e os pedagogos foram encorajados a usar programas para preparar as crianças para esse efeito, numa instrução mais directa e num currículo estruturado da infância mais nova e do jardim-de-infância.

No início dos anos 70, os investigadores começaram a desafiar as teorias de prontidão para a leitura. Um dos pioneiros que examinou a leitura e a escrita das crianças mais novas, nesta perspectiva, foi MARIE CLAY (1975), apud TEALE & SULZBY (1992: xv).

TEALE & SULZBY (1992) referem que foi BASSO (1975), o primeiro, a apresentar a descrição dos comportamentos usados pelas crianças ao lidarem com livros numa perspectiva de alfabetização emergente. Este autor considera que o conceito de prontidão para a leitura sugeria que havia um ponto temporal em que as crianças estavam prontas para aprender a ler e escrever. O mesmo autor também enfatizou a importância da relação entre escrever e ler em desenvolvimento na pré-alfabetização. Até então acreditava-se que as crianças tinham que aprender a ler antes de aprenderem a escrever.

Do corpo crescente de pesquisas em desenvolvimento sobre a alfabetização, o conceito de BASSO (1975), apud TEALE & SULZBY (1992), sobre a alfabetização emergente evoluiu para incluir os seguintes elementos:

a) o processo de desenvolvimento da alfabetização em crianças começa antes da instrução formal na Escola Primária. Por exemplo, entre 2 a 3 anos muitas crianças podem identificar sinais, rótulos e logótipos nas suas casas e nas suas comunidades;

b) a leitura e a escrita desenvolvem-se ao mesmo tempo e interactivamente em crianças mais novas e não consecutivamente. A alfabetização envolve a escuta, a fala, a leitura e a escrita, o que quer dizer que as crianças não aprendem a ler para depois aprenderem a escrever. Fala-se de “desenvolvimento da alfabetização” e não de “prontidão para leitura” ou de “pré-leitura”. As funções da alfabetização, conduzem ao conhecimento de que as crianças soletram palavras e as palavras têm significado. A alfabetização refere-se a situações da vida real nas quais a leitura e a escrita são usadas para adquirir “coisas feitas” como, por exemplo, ler histórias, ler jornais, preencher cupões, etc., i.e., a função precede a forma. A conclusão a que se pode chegar é que a alfabetização é funcional, significativa e autêntica. Não é um jogo de abstracção, nem de habilidades isoladas – é o que as crianças vêem nos adultos. Elas procuram, antes, entender a função da leitura e, depois, a estrutura gráfica das palavras;

c) as crianças exploram as suas próprias impressões e observam os outros, ao seu redor, que estão envolvidos em actividades de alfabetização;

d) as crianças aprendem pela leitura favorita e releitura de livros de histórias. Quando relêem o livro não é pela memorização do texto mas para reconstruir o significado do livro;

e) a leitura diária é um dos maiores presentes para a criança. Aqui está a grande máxima: “nunca é muito cedo para começar”! O que não se pode confundir com uma mera estimulação precoce. As crianças desenvolvem uma atitude positiva para leitura o que constituirá uma motivação poderosa quando a criança chegar à escola. É assim que acontece a formação dos conceitos de livro, letras (impressão) e leitura;

f) aprender a ler e a escrever é um processo desenvolvimental. As crianças atravessam as fases numa variedade de modos e em idades diferentes.

Durante os últimos dez anos, o conceito de *‘alfabetização emergente’* tem substituído gradualmente a noção de *‘prontidão para a leitura’* (FERREIRO, 2001). Tal mudança de concepção, sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, tem tido um impacto significativo para os programas de alfabetização em contexto escolar.

O conceito de alfabetização emergente sugere que o desenvolvimento da alfabetização é um processo gradual que está acontecendo dentro da criança e que faz parte das habilidades de aprendizagem natural da criança; também sugere que é um processo gradual que se vai colocar com o passar do tempo. Tradicionalmente, a leitura e a escrita eram consideradas habilidades

difíceis de serem aprendidas pelas crianças. As crianças só eram consideradas leitoras e alfabetizadas quando a sua leitura e escrita fossem aproximadas a dos adultos e quando podiam identificar palavras escritas sem um quadro de pistas. A mesma ideia estendia-se também para a habilidade de escrita, isto é, o modelo a partir do qual se definia o “bom” e o “mau” escritor era o conhecimento de escrita do adulto.

Na última década, as pesquisas começaram a desafiar as suposições tradicionais sobre a leitura e a escrita. Os pesquisadores passaram a acompanhar as crianças para puderem estudar melhor o processo de alfabetização. Actualmente, muitos estudiosos como, por exemplo, FERREIRO (2001), TEALE & SULZBY (1992) e TEBEROSKY & COLOMER (2003), estudam a leitura das famílias e as crianças antes da entrada para a escola. Os autores antes mencionados preocupam-se em identificar as características presentes nas casas de pré-leitores.

O ambiente familiar e a comunidade são riquíssimos em recursos culturais tais como a Televisão, imagens, figuras, livros, monumentos, cinemas, anúncios em vários locais, entre outros, que trazem consigo materiais na forma visual (gráfica) e/ou na forma sonora que servirão como o primeiro conteúdo na aquisição e desenvolvimento da linguagem, obviamente, para aprendizagem da leitura e escrita.

Algumas questões respeitantes à aprendizagem da leitura e da escrita têm sido determinadas pela perspectiva da relação entre a linguagem falada e linguagem escrita. MORAIS (1997) considera que a escrita e a fala, enquanto duas representações de um mesmo universo, por excelência, cognitivo, não se apresentam em planos absolutamente distintos, nem opostos: caracterizam-se por uma colaboração eficaz. REBELO (1993: 37) estabelece esta relação afirmando o seguinte:

“o que a criança aprende sobre o sistema de linguagem, através da linguagem oral, proporciona uma base de conhecimento para a leitura e a escrita; e o que a criança aprende sobre a linguagem, através da escrita aperfeiçoa a leitura e a linguagem oral”.

A partir deste postulado, ele conclui que as dificuldades ao nível da linguagem oral são preditoras dos distúrbios da leitura, pois, ela é a parte espontânea e inevitável da natureza humana. As crianças em idade pré-escolar possuem já um alto grau de proficiência oral para aprenderem na sua língua materna. Para VYGOTSKY (1999), *“os gestos são escrita no ar e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”*. Esta relação íntima entre os gestos e os signos é encontrada durante o desenvolvimento da criança, nomeadamente, quando ela imprime os seus gestos no papel através do desenho. Essa representação gráfica é comum e importantíssima para o posterior desenvolvimento da linguagem oral e escrita. O

autor, antes mencionado, trata do jogo simbólico como actividade fundamental na ligação entre os gestos e a linguagem escrita. Nos jogos, as crianças utilizam uns objectos por outros, substituem os seus signos, realizam gestos com significado.

A pré-escola é o momento privilegiado para desenvolver aprendizagens significativas no domínio da linguagem oral e escrita. Os adultos implicados nesta responsabilidade deverão ser sensíveis às questões envolvidas no processo de aprendizagem da língua como instrumento cultural de utilidade social. A linguagem verbal oral está na base da linguagem gráfica que a criança realiza através do desenho. O segredo do sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura estará na transição do desenho para a escrita que a criança realiza, naturalmente, mas que deve ser acompanhada pelos profissionais de educação de infância. A criança deixa de “desenhar as coisas para desenhar a fala”, descobrindo a união entre o símbolo falado e o símbolo escrito (VYGOTSKY, 1988). Assim, a orientação prática educativa para o estímulo da linguagem, parece ser aquela que conduz ao desejo de escrever e de se expressar num contexto de interacção afectiva, de uma forma lúdica e natural, isto é, na adequação dos espaços e materiais aos interesses e capacidades das crianças que fomentem o desenvolvimento harmonioso entre a actividade escrita e a expressão verbal. Em sala de aulas, as actividades deverão ser criadas em espaços onde o símbolo, a expressão oral, a palavra e todo o tipo de textos escritos deverão funcionar mutuamente.

A utilidade da palavra escrita e a necessária descodificação através da leitura, surgem como elementos naturais de um ambiente educativo organizado e estruturado. A funcionalidade da palavra em contextos extra-escolares pode também ser explorada no seio da sala de aulas por meio de histórias contadas, fábulas, textos lidos em casa, anúncios, correspondências, etc.

Na interacção entre adultos e crianças na classe surgem também oportunidades óptimas para o desenvolvimento da linguagem oral. Os jogos e as brincadeiras em que se envolvem as crianças, diariamente, podem, com o suporte do adulto, proporcionar momentos de aprendizagem e novas experiências na expressão de vontades, na explicação dos pontos de vista, na exteriorização de sentimentos, na representação ou criação de espaços e objectos de forma imaginativa, partindo do simples para o complexo.

VYGOTSKY (1988) refere que a linguagem, na idade pré-escolar, encontra-se vinculada à actividade, por isso, a compreensão e o reconhecimento do seu valor comunicativo dependem das experiências proporcionadas. A mediação verbal das acções modifica, qualitativamente, qualquer outra função cognitiva. O uso e a descoberta das potencialidades da linguagem oral

constituem o primeiro sistema, a partir do qual, se adquirem outros sistemas, como a leitura e a escrita, aos quais também se atribuem funções de comunicação.

Falar e escutar as crianças de uma forma sincera e interessada podem constituir o cerne da acção educativa no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A criança que aprende uma língua está-se desenvolvendo em todas as frentes e não apenas na linguística e está tentando dar sentido ao seu ambiente social e ao mundo de objectos que a cercam, assim como ao material linguístico que recebe.

De acordo com DUARTE (2001), Piaget e seus seguidores relacionam o desenvolvimento da linguagem com o de outras áreas do desenvolvimento cognitivo. Para PIAGET (1982), apud DUARTE (2001: 62), o *“desenvolvimento das aptidões de linguagem de uma criança influenciam profundamente os processos mentais da criança”*.

Parece consensual que a língua falada ocupa um lugar de destaque no ensino da língua, pois ela influencia a escrita nos primeiros anos escolares, sobretudo, no que se refere à representação gráfica dos sons.

As ligações desenvolvimentais entre as capacidades da linguagem oral e a leitura têm sido geralmente ignorados na leitura. No entanto, consistentes conclusões de estudos demonstraram um número de correlações positivas entre diferenças individuais nas capacidades da linguagem oral e diferenças tardias na leitura (TEALE & SULZBY, 1992 e SMITH & ELLEY 1998). Em outras palavras, crianças que têm largo vocabulário e grande compreensão da linguagem falada têm alta pontuação na leitura. Contudo, simples correlações entre o tipo de vocabulário e pontuação na leitura pode não reflectir nada mais que a influência da terceira variável, tais como a qualidade do ambiente da criança, sobretudo, o vocabulário e leitura. A revisão recente da pesquisa indica que a conexão entre a linguagem oral e a leitura é condicionada pelo estágio de desenvolvimento da linguagem das crianças, bem como da alfabetização e é uma relação muito complexa. GOSWAMI & BRYANT (1997) consideram que uma das mais interessantes descobertas da recente pesquisa sobre a alfabetização emergente é a *“relação entre o tipo de vocabulário e a consciência fonológica”*. Essa relação aponta que as crianças que têm pouco vocabulário parece serem limitadas em sua consciência fonológica, isto é, o desenvolvimento do vocabulário promove o surgimento da consciência fonológica

MORAIS (1997) aponta que uma das variáveis mais importantes, relativamente, à aprendizagem da leitura é o conceito de *“consciência fonológica”*. Tal conceito tem de ser tratado no âmbito da abordagem do conceito de processamento fonológico. Vejamos então em que consistem o processamento fonológico e a consciência fonológica.

2.3. Processamento Fonológico

LIBERMAN & SHANKWEILER (1991) consideram que o sistema de escrita alfabética baseia-se, essencialmente, na correspondência entre unidades de fala e símbolos impressos (apesar de também se representar alguns conceitos de forma logográfica como os sinais de pontuação). Na fala, os sons são co-articulados, criando unidades acústicas que correspondem às sílabas enquanto que na escrita se representam os fonemas através de grafemas. O fonema não tem existência perceptiva, pois é uma abstracção que corresponde ao grupo de fones que os falantes de uma língua consideram como variações do mesmo som. Para saber ler, a criança tem de aprender que os símbolos impressos representam fonemas sistemáticos, i. e., tem de se tornar consciente da natureza fonológica da linguagem.

A existência de relações específicas entre certos aspectos do processamento fonológico e a aquisição da leitura tem sido amplamente demonstrada por autores como, WAGNER & TORGESEN (1987); GOSWAMI & BRYANT (1997); ADAMS (1998) e STANOVICH (2000).

No processamento fonológico têm sido identificadas cinco competências distintas: 1) análise; 2) síntese fonológica; estas duas competências representam a consciência fonológica; 3) discriminação perceptiva; 4) codificação fonológica na memória de trabalho ou memória fonológica e 5) nomeação rápida de itens isolados ou em série, representando a recuperação fonológica. Destas competências, as que contribuem mais significativamente para a aquisição da leitura são a análise e a síntese fonológica e a codificação fonológica. Neste trabalho vamos concentrar apenas na análise e síntese fonológica que representam a consciência fonológica.

2.3.1. Consciência fonológica

Segundo diversos autores, entre os quais WAGNER & TORGESEN (1987), GOMBERT (1990), TURNMER et al. (1991), apud MARTINS (1996: 78), a consciência fonológica é definida como sendo a capacidade de identificar as componentes fonológicas ¹³ da fala assim como a capacidade de as manipular deliberadamente.

MORAIS (1997) define a “*consciência fonológica*” como sendo a compreensão e a manipulação consciente das unidades da fala, ou seja, a habilidade para perceber uma palavra

¹³ Componentes fonológicas são as unidades da fala ou sequência de sons.

falada como uma sequência de sons. Esta consciência implica que o indivíduo seja capaz de se abstrair do conteúdo semântico da fala para proceder a uma análise explícita dos sons que a compõem.

Para além da definição do conceito de consciência fonológica, é importante definir também a sensibilidade fonológica, que consiste na componente de compreensão da linguagem falada que permite, ao ouvinte, distinguir pares mínimos, por exemplo, duas palavras que se diferenciam por um só fonema (ex: “caça” e “casa”). A consciência fonológica é mais abrangente do que a discriminação perceptiva, é o resultado da reflexão sobre as propriedades fonológicas das expressões. MORAIS (1997) refere que as formas rudimentares de consciência fonológica podem estar presentes, por exemplo, na auto-correcção que as crianças fazem da pronúncia de palavras.

A consciência fonológica é frequentemente avaliada em tarefas que requerem sensibilidade para a rima¹⁴ ou a aliteração¹⁵. Quanto a isso, REBELO (1990: 78), aponta que desde muito cedo se manifesta na criança a capacidade para diferenciar elementos em palavras semelhantes ou para descobrir elementos semelhantes em palavras diferentes. Numa experiência que ela levou a cabo, teve a oportunidade de observar num jardim-de-infância que as crianças assimilavam, espontaneamente, as diferenças ou semelhanças de letras mesmo antes de saberem dominá-las.

Um dos exemplos usado por REBELO (op. cit.), envolvia a identificação dos sons iniciais e finais de uma certa palavra. Apesar de se considerar que a criança não manifesta uma explícita consciência da estrutura fonética da fala, antes do início da aprendizagem formal da leitura, alguns estudos têm posto em evidência uma rudimentar consciência fonológica em crianças de jardim-de-infância. As crianças que realizam com sucesso as tarefas que implicam uma certa sensibilidade fonológica aprendem, normalmente, a ler mais facilmente do que aquelas que apresentam falhas no desenvolvimento desta área.

Para ADAMS (1998), a consciência fonológica percorre um caminho desenvolvimental que segue os seguintes passos:

1. segmentação e reconstrução silábica (consciência silábica);
2. conhecimento da rima e da aliteração;
3. segmentação e reconstrução fonémica (consciência fonémica);

¹⁴ A rima, tradução do Inglês rime (conjunto de fonemas que se seguem), é diferente de ryme, que corresponde ao sentido em que a palavra é usualmente empregue em Português, ou seja, a rima do poeta.

¹⁵ Aliteração é a consciência de unidades intra-silábicas.

4. manipulação fonémica.

Este percurso desenvolvimental foi bem evidenciado nos estudos efectuados por LIBERMAN et al. em 1974, apud MARTINS (1996). LIBERMAN et al. (1974), apud MARTINS (1996: 79), refere que, estes autores avaliaram a consciência silábica e fonémica de crianças entre os quatro e os seis anos, através de uma tarefa de batimentos para cada sílaba ou fonema. Pedia-se às crianças que fizessem batimentos representativos de cada sílaba apresentada. Os resultados mostraram que 46% das crianças de 4 anos realizavam a tarefa silábica, mas nenhuma atingia o critério de sucesso na realização da tarefa fonémica. Aos seis anos, 90% realizava a tarefa silábica e 70% realizava a fonémica. Os autores concluíram que a consciência silábica antecedia a consciência fonémica, e que esta última era dependente da aprendizagem da leitura.

Por sua vez, BRADLEY & BRAYANT (1983), utilizaram uma tarefa de “detecção da palavra estranha”, para avaliarem a consciência de unidades intra-silábicas e a consciência fonémica de crianças entre os quatro e os seis anos. Para todas as idades, a tarefa mais fácil era a da identificação da rima, seguida da do ataque¹⁶; a tarefa fonémica era a mais difícil. Os autores supracitados concluíram que a consciência de unidades intra-silábicas precede a consciência fonémica.

Em suma, todos os autores anteriormente referidos, LIBERMAN et al (1974), apud MARTINS (1996) e BRADLEY & BRAYANT (1983), concluíram que os seus dados eram consistentes com o padrão desenvolvimental descrito anteriormente. Esses estudos verificaram que a correlação entre a realização em tarefas de consciência fonológica no jardim-de-infância e a competência de leitura de palavras, no fim do primeiro ano de aprendizagem formal da leitura, era bastante significativa. Estas relações empíricas são consistentes com a ideia de que algum grau de consciência da estrutura fonológica das palavras ajuda as crianças a melhor compreenderem as tarefas de aprender a ler. Um fraco desenvolvimento da consciência fonológica é, por outro lado, encontrado em crianças com dificuldades no processo de aprendizagem de leitura.

2.3.2. Relações entre a consciência fonológica e a leitura

MARTINS (1996: 83) aponta numerosos estudos que avaliam a consciência fonológica, como, por exemplo, os de BRADLEY & BRAYANT (1983); GOSWAMI & BRAYANT

¹⁶ O ataque é a tradução da palavra Inglesa onset (a consoante ou grupo de consoantes iniciais da sílaba).

(1991); CONTENT et al. (1982) e MORAIS et al. (1986). Tais estudos, a partir dos anos 70, realçam o papel que tal consciência desempenha na aquisição da leitura. Esses estudos admitem diversas hipóteses, que têm vindo a ser testadas empiricamente, nomeadamente:

1. a consciência fonológica potencia a aprendizagem da leitura, ou seja, existe uma relação causal entre ambas que funciona no sentido da consciência fonológica favorecer a aquisição da leitura;
2. as relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura são em sentido oposto à primeira hipótese, isto é, a aprendizagem da leitura é que desenvolve a consciência fonológica;
3. as relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura são reciprocamente causais.

Estas hipóteses levam à construção de diferentes predições: no primeiro caso, se a consciência fonológica precede a leitura, os adultos iletrados e os leitores logográficos¹⁷ não se distinguiriam dos leitores alfabetizados na realização de tarefas fonológicas. Na hipótese inversa, essas mesmas tarefas apresentariam mais dificuldades para os grupos iletrados e de leitores logográficos do que para os leitores alfabéticos. Vejamos de seguida os principais estudos que foram feitos cujo objectivo era verificar as relações entre a consciência fonológica e a leitura, respectivamente: 1) estudos com adultos iletrados; 2) estudos transculturais; 3) estudos longitudinais; 4) estudos experimentais e 5) estudos comparativos.

2.3.2.1. Estudos com adultos iletrados

A confirmação/infirmiação das predições referidas, levou à realização de diversos estudos com adultos iletrados, não por incapacidade de aprender, mas por falta de oportunidade.

MORAIS et al. (1979), apud MARTINS (1996: 84), avaliaram a consciência fonémica de dois grupos de adultos com características mais ao menos semelhantes, em que um grupo era iletrado, enquanto que o outro tinha frequentado cursos de alfabetização para adultos. As tarefas consistiam na adição e subtracção de fonemas. Os resultados do grupo dos iletrados foram inferiores aos dos letrados. Tal inferioridade, no entanto, era, particularmente, evidente quando a adição/subtracção fonémica resultava em pseudo-palavras. Para confirmar se a dificuldade dos iletrados se confinava às tarefas fonémicas, MORAIS et al. (1986), avaliaram, comparativamente, a realização em tarefas que envolviam sílabas, rimas, fonemas e

¹⁷ Leitores logográficos são aqueles que reconhecem globalmente algumas palavras, utilizando a sua configuração global ou alguns indicadores gráficos mais salientes.

segmentação musical. O grupo de iletrados continuou a apresentar piores resultados e a diferença era, particularmente, acentuada nas tarefas fonémicas. A única tarefa em que parecia não haver diferenças entre os grupos era a de segmentação musical, que apresentava grandes dificuldades para todos. Destes estudos, os autores concluíram que os iletrados têm mais dificuldade nas tarefas fonológicas, particularmente, nas tarefas fonémicas, e que portanto a consciência fonémica seria uma consequência da aprendizagem da leitura.

MORAIS et al. (1988) e MORAIS (1997), referem que a consciência fonémica, no entanto, pode ser adquirida de outra forma, que não seja, exclusivamente, através da aprendizagem da leitura alfabética. Por exemplo, quando o grupo de iletrados recebia “feedback” correctivo, os progressos na realização das tarefas fonémicas eram muito grandes e rápidos

De acordo com GOSWAMI & BRYANT (1991), estas experiências têm vindo a ser criticadas por não estabelecerem de forma rigorosa a semelhança entre os grupos (pode ter havido diferenças individuais que determinaram que uns frequentassem cursos de alfabetização e outros não, a avaliação dos grupos não é completa) e pelo facto de os seus resultados não serem generalizáveis, pois os dados referem-se a populações atípicas.

No entanto, podemos concluir destes estudos que a consciência fonémica não surge espontaneamente mas é produto de aprendizagem, embora esta aprendizagem possa não ser exclusivamente a leitura alfabética.

2.3.2.2. Estudos transculturais

Os estudos com grupos que utilizam escritas não-alfabéticas, têm vindo também a encontrar diferenças na realização de tarefas fonológicas entre estes e os leitores alfabéticos.

READ et al. (1986), apud MARTINS (1996: 86) utilizando tarefas semelhantes às de MORAIS et al. (1987), apud MARTINS (1996: 86), compararam os resultados obtidos por dois grupos de leitores chineses, um dos quais só conhecia a escrita logográfica tradicional enquanto o outro conhecia uma versão alfabética. Os resultados inferiores obtidos pelo grupo não-alfabetizado, levaram os autores a concluir que não é a literacia em si mesma que desenvolve a consciência fonémica, mas sim a aprendizagem de um código alfabético. As conclusões deste estudo limitam-se, no entanto, à realização de tarefas fonémicas (por serem as únicas avaliadas). Mas a existência de outras diferenças significativas entre os grupos, nomeadamente, o facto de os leitores não-alfabetizados serem mais velhos e terem menos formação académica, limita o significado das conclusões.

MANN (1986), apud MARTINS (1996:87), analisou 2 grupos de crianças de 6 anos, sendo um de crianças americanas que aprendiam a escrita alfabética, e outro de crianças japonesas¹⁸. As tarefas utilizadas eram de segmentação silábica e fonémica (batendo palmas para cada segmento), e de supressão de sons (sílabas e fonemas). A hipótese segundo a qual a leitura conduz à consciência fonémica, predizia que as crianças japonesas seriam menos sensíveis aos fonemas do que as americanas, o que foi confirmado pelos resultados. No entanto, todas as crianças obtinham piores resultados nas tarefas fonémicas do que nas silábicas, e as crianças japonesas eram semelhantes às americanas nas tarefas silábicas. Simultaneamente, as crianças japonesas mais velhas (9/10 anos) eram capazes de resolver as tarefas fonémicas, apesar de nunca terem aprendido uma escrita alfabética. Os autores interpretaram este facto como sendo o resultado de os professores chamarem a atenção das crianças japonesas para que sílabas diferentes começam ou acabam da mesma forma, isto é, também para os fonemas.

Os resultados destes estudos confirmam a hipótese de que a consciência fonémica, ao contrário da consciência silábica ou intra-silábica, é produto da alfabetização.

2.3.2.3. Estudos longitudinais

ADAMS (1998), questiona que se é a experiência da leitura que conduz à consciência fonológica, então as crianças só teriam consciência dos sons depois de começarem a ler. Os estudos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças permitem-nos clarificar essas relações. Os resultados desses estudos, no entanto, variam em função das tarefas utilizadas para avaliar a consciência fonológica e da metodologia utilizada.

Os vários tipos de tarefas representam exigências cognitivas diferentes. As tarefas mais simples, como as de “detecção de palavra estranha”, têm a vantagem de poderem ser utilizadas com crianças mais pequenas, mas o valor preditivo da aquisição da leitura não é tão grande. As tarefas mais difíceis, como as de segmentação e manipulação fonémica, têm um elevado valor preditivo, mas são dificilmente realizadas por crianças que ainda não tenham iniciado a instrução na leitura. As tarefas de reconstrução e troca de sílabas, parecem ser as que melhor combinam o valor preditivo com a possibilidade de serem aplicadas antes da aprendizagem formal.

CONTENT et al. (1982) conseguiram que crianças de 5 anos retirassem o fonema inicial a várias palavras, enquanto que BRUCE (1964), apud MARTINS (op. cit.: 85), não tinha

¹⁸ A escrita japonesa é de tipo logográfico (Kanji) ou silábico (Kana). A escrita silábica é de natureza fonológica mas não lida com fonemas.

conseguido que nenhuma das crianças da sua amostra, de idade semelhante, o fizesse. Os resultados obtidos pelos investigadores parecem ainda variar em função da forma mais ou menos engenhosa utilizada para a exemplificação das tarefas: através da utilização de um jogo, com uma boneca que acrescentava um fonema no início de todas as palavras.

Apesar das tarefas variadas que são utilizadas para avaliar a consciência fonológica, muitos estudos têm encontrado correlações elevadas entre as medidas obtidas pelas diferentes tarefas, propondo que as habilidades fonológicas constituem um único factor (STANOVICH, CUNNINGHAM & CRAMER, 1984). Algumas tarefas, no entanto, sobrecarregam mais a memória de trabalho tais como as de supressão ou inversão fonémica, o que pode justificar o facto de YOPP (1988) ter encontrado um segundo factor para este tipo de tarefas (apesar de este se correlacionar bastante com o primeiro). Os estudos longitudinais são uma forma de verificar possíveis relações de causalidade. Há, no entanto, alguns erros comuns que comprometem a sua validade como o teste de modelos causais, a omissão de outros possíveis factores causais, tais como, Q.I., medidas iniciais de leitura e competências linguísticas mais gerais ou a falta de medidas de processamento fonológico depois da aquisição da leitura, que permita verificar a existência de relações causais de direcionalidade inversa (da consciência fonológica para aprendizagem da leitura e vice-versa). Apesar da direcção desta causalidade não estar completamente esclarecida, os estudos apontam, consistentemente, para uma relação significativa entre consciência fonológica e aquisição da leitura, e as correlações entre processamento fonológico e descodificação são superiores às inversas (WAGNER, TORGESEN & RASHOTTE, 1994).

Em conclusão, os estudos longitudinais apontam para uma relação causal entre consciência fonológica e aquisição da leitura. Esta relação é específica e independente do método de instrução.

O valor preditivo da consciência fonológica em relação à aquisição da leitura varia, no entanto, em função do nível avaliado, isto é, a consciência silábica e de unidades intra-silábicas será preditiva da leitura quando avaliada em crianças mais pequenas, mas no início da escolaridade é a consciência fonémica que melhor prediz o sucesso na leitura.

Qualquer avaliação da consciência fonológica deverá avaliar diferentes níveis, utilizar tarefas que não sobrecarreguem a memória de trabalho e avaliar competências de segmentação e de reconstrução.

MARTINS (1996: 86) refere que os estudos longitudinais reforçam a tese segundo a qual a consciência fonémica é o resultado da aprendizagem da leitura e não um pré-requisito.

2.3.2.4. Estudos experimentais

O tipo de treino que melhor desenvolve as competências fonológicas foi objecto de alguns estudos experimentais, como os de FOX & ROUTH (1984). Estes autores pretenderam verificar se o treino apenas em segmentação, ou em segmentação e reconstrução, apresentava diferentes impactos na leitura. Utilizaram uma amostra de 41 crianças da classe infantil, que tinham obtido pontuações baixas num teste de segmentação fonémica, e constituíram três grupos: um dos grupos não recebeu qualquer treino (grupo de controlo), outro grupo recebeu treino apenas em segmentação, e o outro foi treinado em segmentação e reconstrução. As crianças foram ensinadas a estabelecer algumas correspondências entre sons e formas semelhantes a letras, para depois “lerem” palavras formadas com estas formas. Os autores usaram ainda um “grupo de contraste”, formado por 10 crianças que tinham obtido inicialmente pontuações elevadas nos testes de segmentação.

No pós-teste de segmentação, os grupos que tinham recebido treino obtiveram melhores resultados do que o grupo de controlo, particularmente, o grupo que tinha sido treinado em segmentação e reconstrução. No pós-teste de reconstrução, apenas o grupo treinado em segmentação e reconstrução apresentou resultados significativamente melhores aos dos testes iniciais, não havendo diferenças entre o outro grupo experimental e o grupo de controlo.

Apesar de o grupo treinado em segmentação e reconstrução ter apresentado resultados superiores aos dos outros dois na leitura, o grupo de contraste continuava a apresentar os melhores resultados (menos erros e menos tentativas), embora as diferenças entre estes dois grupos com melhores resultados não atingissem significância estatística.

Os autores concluíram que apesar de o treino de segmentação produzir um aumento de competências fonémicas, a transferência para a aprendizagem da descodificação exige o treino simultâneo da segmentação e da reconstrução.

A questão da transferência entre competências de manipulação fonológica¹⁹ foi estudada por SLOCUM, O’CONNOR e JENKINS (1993), apud MARTINS (1996). O estudo utilizou uma amostra de crianças com cerca de 5 anos, que tinham obtido resultados abaixo da média num teste de vocabulário (Peabody Picture Vocabulary). Os autores formaram dois grupos de tratamento e dois grupos de controlo.

Os grupos experimentais foram treinados em segmentação-reconstrução ou em reconstrução-segmentação. Os grupos de controlo receberam treino de manipulação de

¹⁹ A manipulação fonológica é a estratégia em trabalhar com os sons.

palavras-segmentação ou em manipulação de palavras-reconstrução. O treino limitou-se à segmentação e reconstrução de ataque e rima e não foi tentada a segmentação fonémica.

Os resultados demonstraram que os grupos melhoraram quando tinham recebido instrução directa na habilidade testada, isto é, as crianças podem ser ensinadas a segmentar ou a reconstruir, mesmo quando têm baixa performance em linguagem receptiva. A aprendizagem de uma tarefa fonológica, no entanto, não garante a transferência para outra habilidade diferente. O resultado obtido numa habilidade fonológica particular, não deve ser portanto equacionado como consciência fonológica.

De uma forma geral, a instrução em segmentação foi mais eficaz do que a de reconstrução, mas os autores advertem que não é possível hierarquizar estas duas tarefas em termos de dificuldade, sem atender aos procedimentos específicos que são utilizados para as ensinar.

Os estudos experimentais são uma das melhores formas de testar modelos causais. Para isso, alguns estudos têm analisado o impacto na leitura do treino fonológico, sem incluírem qualquer instrução sobre a leitura (letras ou correspondências letra-som).

BLACHMAN (2000), apud MARTINS (op.cit.), mostra que muitos estudos têm demonstrado que é possível melhorar as competências fonológicas, tanto das crianças pequenas como dos maus leitores e que, em ambos os casos, há significativos avanços na leitura. No entanto, BRADLEY & BRAYANT (1985); HULME & ELLIS (1994); TORGESEN, WAGNER & RASHOTTE (1997), apud CUNNINGHAM & STANOVICH (1990), são unânimes ao afirmarem que o treino fonológico é mais eficaz quando acompanhado do ensino conceptual, da sua ligação com a leitura ou do ensino sistemático e explícito de competências de descodificação.

Concluindo, os estudos apontam para a eficácia do treino fonológico na competência de leitura, particularmente, quando este treino é acompanhado do ensino da leitura.

O facto de o treino exclusivo de competências fonológicas, sem ensino de leitura, também ter efeitos na competência leitora, apoia a hipótese da relação causal entre ambas. O treino deverá incidir sobre diversas competências fonológicas, uma vez que o progresso numa determinada competência não é transferido para outra.

2.3.2.5. Estudos comparativos

Se as competências fonológicas desempenham um papel fundamental na aquisição da leitura, as crianças com dificuldades de leitura deverão realizar pior as tarefas fonológicas do que os leitores normais.

Os estudos comparativos entre bons e maus leitores não podem confirmar se a causa da dificuldade dos maus leitores é o deficiente processamento fonológico, uma vez que existe a hipótese de este último ser consequência da própria leitura, mas podem dar-nos indicações sobre se a hipótese inicial é plausível.

MANIS & CUSTODIO (1993), apud MARTINS (1996), compararam durante dois anos as competências fonológicas e ortográficas de três grupos de crianças, respectivamente: crianças disléxicas, crianças leitoras normais da mesma idade e crianças mais jovens mas com igual nível de leitura.

Os autores verificaram que os disléxicos tinham mais dificuldades nas tarefas fonológicas do que os leitores normais da mesma idade e do que os mais jovens de igual nível de leitura. Apesar de as crianças disléxicas apresentarem ganhos ao longo do tempo, as competências de análise fonémica continuavam sempre inferiores às dos leitores normais com igual nível de leitura. Os autores concluíram que as dificuldades de processamento fonológico são características das crianças disléxicas, estabelecendo-se muito cedo e persistindo no tempo.

BRUCK (1992), apud MARTINS (1996), indica que os estudos longitudinais de comparação entre leitores normais e disléxicos têm concluído que enquanto a consciência fonémica dos leitores normais melhora em função do seu nível de leitura, atingindo, relativamente, cedo o efeito de tecto²⁰, a consciência fonémica dos disléxicos mostra pouco desenvolvimento em função da idade ou do nível de leitura.

Para STANOVICH (1988a), estes resultados confirmam a hipótese da centralidade dos défices de processamento fonológico nas dificuldades de leitura. Este défice poderia ser compensado por outros processos, sendo assim possível que a um mesmo nível de leitura correspondessem níveis diferentes de consciência fonológica.

GOSWAMI & BRAYANT (1997) referem que estes processos compensatórios poderiam confundir os resultados de algumas investigações, que equipararam os sujeitos pelo nível de compreensão da leitura (e não das competências de descodificação) e que, não encontrando

²⁰ O efeito de tecto consiste em atingir-se o nível da competência exigida.

diferenças significativas entre bons e maus leitores, concluíram que os maus leitores apresentavam apenas um atraso desenvolvimental.

As diferenças entre bons e maus leitores devem ser procuradas nas competências mais directamente relacionadas com o processamento fonológico. Neste sentido, uma das técnicas mais utilizadas tem sido a utilização de tarefas de leitura de pseudo-palavras.

Para os autores supramencionados, o défice fonológico dos maus leitores parece ser, particularmente, visível na dificuldade que apresentam na leitura de pseudo-palavras. A comparação entre bons e maus leitores tem demonstrado que embora possa não haver diferenças entre os dois grupos para a leitura de palavras reais, as diferenças surgem quando confrontados com a leitura de pseudo-palavras.

STANOVICH (2000) adverte que a hipótese da centralidade do défice fonológico²¹ nas dificuldades de leitura não invalida, no entanto, que possam existir défices noutras áreas relacionadas com a leitura como, por exemplo, no acesso ao léxico. Postula apenas que este é o défice que explica a maior parte das diferenças individuais na aquisição da leitura.

BRADY (1997), apud STANOVICH (2000), afirma que, além de menos segmentadas, as representações fonológicas dos maus leitores parecem ser menos precisas. A utilização de estímulos foneticamente semelhantes, ou compostos por pistas mínimas ou degradadas, tem também permitido encontrar diferenças de realização entre bons e maus leitores.

A seguir vamos rever algumas concepções sobre o ensino e aprendizagem da leitura.

2.4. Modelos e teorias de aprendizagem da leitura e escrita

A par dos modelos de leitura que procuram explicar os diferentes procedimentos no acto de ler dos leitores experientes, têm também sido propostas teorias e modelos sobre a aquisição e aprendizagem da leitura. Tais teorias são construídas na base da observação dos comportamentos de pré-leitura e leitura de crianças antes da entrada para a escola primária e durante o início da aprendizagem formal da leitura.

As teorias preocupam-se em descrever as condições necessárias para as aprendizagens da leitura e escrita, enquanto os modelos caracterizam as várias fases pelas quais as crianças passam no início do ensino formal da leitura quando tentam compreender textos escritos, apoiados ou não por contextos que tornam a leitura predizível.

²¹ A hipótese da centralidade do défice fonológico é aquela que defende que o não desenvolvimento da consciência fonológica poderá criar dificuldades na aprendizagem da leitura.

JUEL (1986) considera que os modelos de aprendizagem da leitura têm utilizado duas hipóteses diferentes, nomeadamente, a que considera, que o processo de leitura é o mesmo para leitores principiantes ou experientes e que as diferenças entre ambos são apenas quantitativas e a que defende que existem diferenças qualitativas entre leitores principiantes e experientes. Estas posições definem diferentes estágios que se distinguem entre si pelos processos utilizados pelo leitor e não apenas pelo controlo que o leitor tem sobre esses mesmos processos.

MARTINS (1996: 67) indica que os modelos de aprendizagem da leitura foram propostos por CHALL (1983a); MARSH, FRIEDMAN, WELCH & DESBERG (1981); FRITH (1985); EHRI et al. (1985) e GOUGH et al. (1989). Os autores antes indicados, segundo MARTINS (op.cit.), não se limitaram apenas ao estudo das fases iniciais da leitura mas também propuseram estágios de evolução que decorrem até à idade adulta. Os estágios propostos por estes autores a que nos referimos e o que cada um considera serem os factores principais que determinam a transição para o estágio seguinte, estão sintetizados no Quadro 2 (Apêndice 5).

MARTINS (1996) considera que os principais modelos e teorias de aprendizagem da leitura e escrita são os seguintes: 1) modelos desenvolvimentais (que incluem o modelo de Chall; o modelo de Uta Frith; o modelo de Ehri et al. e o modelo de Gough et al.); 2) o modelo Whole language e 3) a teoria cognitiva de aprendizagem de leitura e escrita.

Vejamos de seguida em que consistem esses modelos e teorias.

2.4.1. Modelos desenvolvimentais

Para esta dissertação, não pretendemos esgotar toda a abordagem teórica efectuada, destacaremos apenas os modelos desenvolvimentistas pioneiros, respectivamente os de Chall (1985); Uta Frith (1985); Ehri et al. (1985) e Gough et al.(1989), apud MARTINS (1996).

2.4.1.1. O modelo de Chall

CHALL (1983a), apud MARTINS (1996: 67), propõe que a leitura progride numa série de 4 estágios hierárquicos, nomeadamente: 1) do nascimento até ao momento em que a criança é capaz de ler, o autor designa de *período de pré-leitura*. Durante este estágio a criança adquire um certo número de concepções gerais acerca da leitura e reconhece palavras associadas a contextos definidos como, por exemplo, “Coca-Cola”, “Correios”, etc.; 2) trata-se da primeira etapa da leitura e da descodificação. A criança constitui um vocabulário visual que utiliza na leitura de textos simples e aprende a recodificar fonologicamente as palavras; 3) é o período de

leitura corrente em que o leitor é capaz de tratar automaticamente as palavras de forma rápida; 4) é aquele em que o leitor domina a técnica da leitura e a utiliza como meio de aquisição de informações. Neste estágio, o leitor lê para aprender e não aprende a ler, como nas etapas precedentes.

Estes estágios definem-se, cada um deles, por uma estrutura qualitativamente diferente. CHALL (1983a) considera que ler será sempre uma actividade de resolução de problemas, em que o leitor necessita de se adaptar ao ambiente, através da assimilação e da acomodação. O leitor pode utilizar a assimilação, isto é, processos já aprendidos para reagir às exigências do meio, ou adaptar-se, modificando ou reestruturando o antigo para se acomodar a novas exigências.

CHALL (1983a), considera que a progressão através dos 4 estágios depende da interacção entre factores individuais e ambientais, podendo processar-se com maior ou menor rapidez e facilidade. O conhecimento do estágio de leitura em que se encontra o leitor poderá fornecer importantes informações para a intervenção no PEA, uma vez que a evolução, de um estágio para o seguinte, exige diferentes condições ambientais para ser optimizada.

Para o autor antes mencionado, de uma forma geral, o leitor ao evoluir através de um estágio para outro, adquire uma crescente habilidade de ler uma linguagem mais complexa, mais técnica e mais abstracta. Por consequência, a resposta do leitor ao texto vai-se tornando cada vez mais geral, mais crítica e mais construtiva. A quantidade de conhecimentos prévios que o leitor necessita para ler e entender os textos vai também aumentando conforme o estágio em que se encontra. Se o leitor persistir demasiado tempo em características ou hábitos de um determinado estágio, a sua passagem ao estágio seguinte poderá ser atrasada ou nem sequer acontecer.

Cada um dos estágios pressupõe a existência de competências adquiridas num estágio anterior que são integradas no subsequente. Tais competências anteriores estão sempre disponíveis, o que quer dizer que, quando a situação de leitura o exigir, o leitor dum estágio poderá sempre recorrer à descodificação como, por exemplo, acontece ao ler palavras estrangeiras ou nomes desconhecidos.

CHALL (1983a) afirma que as condições contextuais influenciam o desenvolvimento da leitura de forma diferencial, em função do estágio em que se encontra o leitor. O conhecimento destes estágios é importante na optimização dos factores contextuais de alfabetização e na estrutura e organização da classe. Assim, um ambiente de aprendizagem mais aberto (em que as regras e processos são apresentados indirectamente para serem descobertos ou inferidos pelos

alunos) será mais adequado a alguns estágios, enquanto que o ambiente mais estruturado (hierarquicamente organizado e centrado no professor) será mais adequado a outros.

Para CHALL (1983a), a transição entre os estágios é feita por acomodação, isto é, pela reestruturação de conhecimentos e habilidades. A acomodação necessária à transição entre o estágio 0 e o estágio 1 resulta da aprendizagem das correspondências entre letras e sons. Se a instrução se centra no sentido, há um prolongamento das estratégias próprias do estágio 0, o que pode dificultar a progressão, porque não resolve o problema das palavras que não são imediatamente percebidas.

O autor antes mencionado, considera que a transição do estágio 1 para o 2 requer a adaptação a textos com linguagem e conteúdo próximos da linguagem natural²² do leitor. A acomodação a este estágio exige a combinação de estratégias ascendentes (bottom-up) e descendentes (top-down)²³ porque o leitor precisa de recorrer também ao seu conhecimento linguístico para descobrir a palavra correcta, utilizando alguma da confiança característica do pré-leitor na construção do sentido.

Para o autor que vimos citando, a acomodação ao estágio 3 faz-se pelo regresso a uma atitude mais analítica, semelhante à do estágio 1 e abandonando a adivinhação do estágio 2. As características pessoais associadas a este estágio é a habilidade de acumular factos e outros detalhes. É o nível mínimo necessário à maior parte das pessoas de uma Sociedade dominada por Tecnologias de Informação e Comunicação, pois é o nível que permite adquirir informação da internet, jornais, revistas e livros que não sejam escritos de forma muito complexa.

Segundo CHALL (1983a), o estágio 4, que é caracterizado pelo domínio da técnica da leitura, será o mínimo necessário a uma Sociedade de Conhecimento²⁴, em que a habilidade de ler materiais complexos, contendo múltiplos pontos de vista, é considerada essencial para todo o cidadão. A transição para o estágio 4 é provocada, particularmente, pelas exigências escolares que forçam o aluno a cobrir uma multiplicidade de conhecimentos.

Enquanto CHALL (1983a) aborda a questão da aprendizagem de leitura e escrita diferenciando 4 estágios principais, UTA FRITH, indica três etapas que explicam o

²² A linguagem natural refere-se a linguagem verbal oral.

²³ Estratégias ascendentes (bottom-up) são aquelas que consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). As estratégias descendentes (top-down) são os que consideram que a leitura é um processo em que os processos superiores cognitivos são determinantes no acto de ler.

²⁴ Considera-se a sociedade de conhecimento como sendo a actual sociedade de informação em que o conhecimento é o bem cultural mais valioso e importante.

desenvolvimento da leitura e escrita. Vejamos de seguida em que consiste o modelo de Uta Frith.

2.4.1.2. O modelo de Uta Frith

Segundo MARTINS (1996:69), o modelo de UTA FRITH (1985), considera que a leitura se desenvolve em três etapas. Tais etapas descritas por Uta Frith (1985), são designadas por etapa *logográfica*, *alfabética* e *ortográfica*, conforme a estratégia dominante que a criança utiliza na leitura.

Para FRITH (1985), apud MARTINS (1996), embora as etapas de desenvolvimento sejam as mesmas para a leitura e para a escrita, nem sempre as estratégias utilizadas são iguais. Assim, uma criança num determinado estágio de leitura caracterizado pela utilização de uma dada estratégia, poderá utilizar uma estratégia diferente para a escrita. É esta coexistência de diferentes estratégias de leitura e de escrita que distingue as etapas existentes.

Na etapa logográfica, as crianças reconhecem globalmente algumas palavras utilizando a sua configuração global ou alguns indicadores gráficos mais salientes. Nesta etapa, a escrita passa por duas fases, nomeadamente a *fase simbólica inicial* e a *fase logográfica posterior*.

Na etapa alfabética, a criança utiliza as correspondências entre grafemas e fonemas, o que implica a aprendizagem de letras, a segmentação de palavras, a aplicação de correspondências letra-som e a combinação de sons para produzir palavras. A utilização das estratégias alfabéticas começa numa primeira fase por se aplicar apenas à escrita, continuando a predominância das estratégias logográficas na leitura. Numa segunda fase, dá-se a generalização da utilização de estratégias alfabéticas, que passam a ser utilizadas tanto na escrita como na leitura.

Na etapa ortográfica, o reconhecimento de palavras é feito de forma directa, pois a prática da leitura permite à criança reconhecer imediatamente os padrões ortográficos da sua língua. Esta estratégia começa por se aplicar apenas à leitura para, numa segunda fase, se generalizar à escrita.

Autores como Ehri et al. (1985) centram os seus estudos na etapa logográfica e propuseram um modelo explicativo dos desenvolvimentos da leitura e escrita nesta etapa.

2.4.1.3. O modelo de Ehri et al.

O modelo de EHRI et al. (1985), apud MARTINS (1996: 71), considera que na etapa logográfica, anteriormente descrita pelo modelo de UTA FRITH (1985), os leitores aprendizes utilizam apenas características ou índices visuais para ler palavras. Estas características não são, no entanto, todas utilizadas (como na leitura dos chineses), sendo seleccionados traços visuais salientes, que são associados, na memória, à palavra. Esta aprendizagem faz-se, portanto, por associação de pares. Esta associação é selectiva, isto é, a criança escolhe um aspecto ou pista que possa ajudá-la a distinguir um estímulo de outro. Esta pista distintiva pode ser uma letra que conheça, o tipo de letra, qualquer propriedade geral da palavra, a cor, o comprimento ou até alguma semelhança com um objecto conhecido. A palavra é então associada apenas à pista escolhida. Esta hipótese explica porque razão é mais fácil para a criança aprender a reconhecer palavras visualmente diferentes do que palavras semelhantes (do ponto de vista gráfico).

MARTINS (1996) refere que todos os estudos posteriores têm vindo a confirmar a existência da etapa logográfica ou visual, no início da leitura para o reconhecimento das palavras, sem o recurso à descodificação. Todos os modelos, com excepção do de Gough convergem numa nova fase, a qual FRITH (1985) denominou de *estratégias alfabéticas* e EHRI et al. (1985), chamaram por *leitura por índices fonéticos*. A etapa logográfica caracteriza-se por conter estratégias que remetem ao código fonográfico²⁵, e que permitem às crianças a leitura de palavras desconhecidas, mesmo que muitas vezes de forma errada.

2.4.1.4. O modelo de Gough et al.

GOUGH & JUEL (1991), apud MARTINS (1996), fazem referência a dois estudos laboratoriais efectuados por GOUGH (1991), cujo contributo é a confirmação da existência da etapa logográfica. No primeiro estudo, a criança aprendia quatro palavras escritas em cartões, tendo um deles também uma impressão digital do polegar e no segundo, as crianças tinham de reconhecer palavras já aprendidas com apenas metade da palavra visível. No primeiro estudo, verificou-se que a presença de uma marca visual muito saliente, como era a impressão digital, fazia com que as crianças associassem a palavra a esse traço distintivo, ignorando todas as outras possíveis pistas.

A maior parte das palavras que a criança aprende, no contexto da sala de aulas, não é acompanhada de marcas tão distintivas como a utilizada nesta experiência. Para confirmar a sua

²⁵ Código fonográfico combina o som à respectiva grafia.

hipótese em situação mais próxima do real, GOUGH (1992) realizou o segundo estudo, em que, após terem aprendido quatro palavras, as crianças tinham de as reconhecer a partir da apresentação da primeira ou da segunda metade da palavra. A hipótese da associação selectiva não nos informa sobre que pista poderá escolher a criança, mas prevê que, se a pista for seleccionada na primeira metade, ela não reconhecerá a segunda e vice-versa. Os resultados confirmaram a hipótese de que existia uma correlação negativa entre o reconhecimento das duas metades das palavras. Esta técnica de associação selectiva permite a aprendizagem de algumas palavras, mas à medida que o número de palavras aumenta, torna-se difícil encontrar pistas distintivas que sejam únicas.

SPEAR-SWERLING & STERNBERG (1998) afirmam que a dificuldade de aprendizagem da leitura logográfica de palavras está bem demonstrada no estudo de MASON (1980) que considera que *“poucas palavras são aprendidas e o esquecimento é muito rápido”*. Neste mesmo estudo demonstrou-se que o conhecimento de algumas correspondências entre letra-som aumentava o número de palavras que as crianças conseguiam aprender, bem como a persistência desta aprendizagem. Alguns autores, como SEYMOUR et al. (1994); FRITH (1985); EHRI et al. (1985) e HARRIS et al. (1996), apud MARTINS (1996: 69), consideram a existência de uma fase intermédia entre a logográfica e a alfabética, que se caracterizaria pela utilização de pistas fonéticas. Esta fase representaria um passo fundamental para o “insight” alfabético²⁶.

GOUGH & JUEL (1991) consideram que os leitores logográficos, apesar de poderem reconhecer algumas letras na linguagem escrita, caracterizam-se por não possuírem a habilidade de utilizar este conhecimento para recordar a leitura de palavras, fixando-se apenas nos traços visualmente distintivos.

A técnica de associação selectiva, segundo GOUGH & JUEL (1991), permite reconhecer palavras conhecidas, mas não pode ser aplicada ao reconhecimento de palavras que são vistas pela primeira vez. A possibilidade de recorrer ao contexto para a predição sobre as palavras novas, como pretendem alguns autores, é extremamente limitada, uma vez que as hipóteses de acerto são de 1/10 em relação às palavras de conteúdo, as mais importantes para a compreensão. A criança precisa de aprender estratégias mais eficazes. Num sistema alfabético, a forma mais eficaz é o conhecimento das correspondências entre as letras e os sons da linguagem, ou seja, o “cipher”²⁷ ortográfico.

²⁶ Insight alfabético é o sinal ou reconhecimento da letra.

²⁷ Chave para decifrar a escrita.

As regras do “cipher” ortográfico distinguem-se das regras fônicas de várias formas: são implícitas, aparentemente rápidas e não exigem esforço. As regras do cipher não são ensinadas, mas descobertas e internalizadas por um processo de criptoanálise. A natureza do “cipher” é ainda uma questão teórica pouco definida, pois tanto pode consistir num conjunto de regras como num sistema analógico. Apesar de não se saber exactamente o que é, ele pode ser medido através da habilidade de ler pseudo-palavras.

GOUGH & JUEL (1991) afirmam que para que a criança comece a realizar este processo de criptoanálise, precisa de perceber que existe um sistema de correspondências do qual as letras fazem parte, que as palavras são formadas por letras e que as palavras faladas são decomponíveis em fonemas. Este último passo é o mais difícil e é a chave para a transição para o estágio seguinte. A consciência fonémica é uma condição necessária mas não suficiente porque a criança precisa de saber que letras, e de que forma, tais letras correspondem a fonemas.

A criança que domina o “cipher” já não utiliza processos de associação selectiva para reconhecer as palavras e a diferença entre a sua leitura e a do estágio anterior é bem patente na precisão com que lê oralmente tanto palavras frequentes como outras de menor frequência, e até na qualidade dos erros que comete (maior proporção de erros que resultam em pseudo-palavras).

GOUGH & JUEL (1991), consideram que a distinção entre crianças que dominam ou não o “cipher” também permite prever diferentes padrões de escrita, nomeadamente:

- a) enquanto os erros ortográficos dos leitores selectivos não apresentam semelhança fonética com a palavra, o leitor “cipher” atenderá aos fonemas e tentará representá-los em letras;
- b) os erros que resultam em homófonas são dez vezes mais frequentes em crianças que lêem pseudo-palavras (leitores “cipher”) que nas outras (leitores selectivos);
- c) a proporção de letras incluídas na escrita sem pertencerem à palavra, diminui à medida que aumenta o conhecimento do “cipher”;
- d) os leitores selectivos incluem na sua escrita um número dez vezes superior de números ou outros símbolos não alfabéticos que os leitores “cipher”.

GOUGH & JUEL (1991) consideram que o processamento fonológico é a principal conquista da fase alfabética. Tal processamento é, inicialmente, apenas sequencial, isto é, utiliza estratégias de correspondência termo a termo e somente mais tarde, o processamento

fonológico passa a integrar também regras condicionais, que têm em conta a sequência das letras, passando a ser hierárquico.

Para os mesmos autores, o domínio do “cipher”, durante o primeiro ano de escolaridade, resulta em leitores mais eficientes no 4º ano, enquanto que as crianças que não dominaram o “cipher” tão cedo mantêm-se maus leitores três anos mais tarde. A aquisição do “cipher” representa o primeiro passo do reconhecimento de palavras, sendo portanto um ponto fundamental para a aquisição da leitura.

2.4.2. O modelo “Whole language”

Para além das explicações apresentadas pelos modelos desenvolvimentais sobre a aprendizagem da leitura e escrita, teóricos como GOODMAN (1990) e SMITH (1998), apud MARTINS (1996), apresentam o modelo denominado “Whole Language”. Este modelo defende que a aprendizagem da leitura se devia inserir no contexto mais amplo do desenvolvimento global da linguagem.

GOODMAN (1990: 14) afirma que *“creio que existe somente um processo de leitura, independentemente do nível de capacidade com o qual se utiliza este processo”*. De acordo com este autor, o desenvolvimento da leitura é paralelo ao desenvolvimento da linguagem e é facilitado pela exposição da criança a textos significativos. Não é necessário termos consciência das unidades que compõem a escrita (i. e. palavras ou letras), como também não precisamos de ter consciência dos sons da fala para a entendermos.

SMITH (1998) desvaloriza a importância da informação gráfica dizendo que quanto mais dificuldade o leitor tem na leitura, mais dependente se torna da informação visual. Esta sua afirmação aplica-se tanto aos leitores fluentes como aos aprendizes. Nos dois casos, a causa da dificuldade será a incapacidade de utilizar totalmente a redundância sintáctica e semântica das fontes de informação não visual. Para este autor, a aprendizagem é contínua e natural e as crianças fazem aprendizagens sempre que sejam confrontadas com algo que lhes pareça útil e com sentido e que pensem que serão capazes de aprender. As condições necessárias à aprendizagem são as demonstrações (oportunidades de ver o que se pode fazer e como), o envolvimento (interacção entre o aprendiz e a demonstração) e a sensibilidade (ausência de expectativa de que a aprendizagem não ocorrerá ou será difícil).

O mesmo autor adverte que a aprendizagem da leitura torna-se difícil porque são frequentemente transmitidas às crianças expectativas de fracasso que provocam uma ausência

de sensibilidade que as impede de se envolverem nas demonstrações: as crianças aprendem que há coisas que não vale a pena aprender ou que dificilmente aprenderão.

SPEAR-SWERLING & STERNBERG (1998), consideram que o conceito desenvolvimental da leitura é, no entanto, preponderante e fundamentado por numerosos dados empíricos. Segundo esta concepção, a natureza da leitura varia com o desenvolvimento e portanto os processos implicados na leitura diferem conforme a idade e o nível de leitura.

Os diferentes modelos distinguem-se pelo número e características das fases que descrevem e também pela forma como conceptualizam a transição entre cada uma delas.

Todos os modelos apresentados neste trabalho consideram que a aquisição da leitura se daria por fases sucessivas, cada uma delas caracterizada pelo uso exclusivo de determinadas estratégias que seriam substituídas em fases seguintes por outras mais avançadas.

Vejamos de seguida a teoria que se mostra também importante para a compreensão da aprendizagem da leitura e escrita, concretamente, a teoria cognitivista.

2.4.3. A teoria cognitivista de aprendizagem da leitura

Uma das interpretações do processo de aquisição da leitura influenciada pela Psicologia Cognitiva é a *Perspectiva Psicogenética*. Esta perspectiva encontra também as suas raízes teóricas na Gramática Generativa de Chomsky (1962) e na Psicologia Genética de Piaget (1975).

MARTINS (1996) afirma que os principais autores desta teoria são FERREIRO (1980); FERREIRO et al. (1980) e MORGADO (1988). Os autores antes citados defendem que todo o conhecimento tem uma génese e nenhuma aprendizagem tem um ponto de partida absoluto, pois depende sempre de esquemas anteriores. A criança entra no mundo da escrita possuindo já um vasto conhecimento da sua língua materna, construído activamente pela formulação de hipóteses e pela procura de regularidades, que a conduz à compreensão da natureza da linguagem. Sendo a linguagem escrita uma forma particular de transcrever a linguagem oral, é importante ter em conta o conhecimento que o sujeito tem sobre a sua língua materna.

Partindo de uma concepção Piagetiana de aprendizagem, o processo de ensino e aprendizagem da escrita é interpretado do ponto de vista do aprendiz. As concepções construtivistas da aprendizagem traduzem-se também, nesta perspectiva, por uma ênfase na actividade do próprio sujeito, desprezando de certa forma os métodos de ensino (estímulos) para se centrarem nas conceptualizações do sujeito que aprende (transformação que o sujeito faz dos estímulos).

A visão cognitivista pretende identificar os erros construtivos na génese das conceptualizações acerca da escrita. Considera-se que os erros construtivos são erros sistemáticos, que não resultam de falta de atenção ou deficiência perceptiva, mas que traduzem hipóteses construídas pelo sujeito, com base na sua experiência anterior, para dar sentido ao que o rodeia. Um dos exemplos típicos deste tipo de erros é a regularização de verbos irregulares como, por exemplo, na frase: “eu fazi o exercício”, “eu ouvo”. A partir dos verbos que conhece, a criança descobre as regras de derivação e aplica-as a todos os outros contextos. Os erros construtivos representam, portanto, a evolução conceptual do sujeito e são pré-requisitos da descoberta da resposta correcta.

Os autores supracitados consideram que, quando o sujeito é confrontado com um objecto não assimilável pelos seus esquemas, dá-se um conflito cognitivo que só pode ser resolvido pela reestruturação dos esquemas anteriores e respectiva acomodação. No entanto, nem todas as contradições provocam um conflito cognitivo. Alguns factos são ignorados pelo sujeito e só em determinado momento particular do desenvolvimento se transformam em perturbações. Para ajudar o sujeito a proceder a novas reestruturações, é necessário conhecer quais são estes momentos cruciais em que ele é sensível às contradições.

Os autores desta perspectiva estabelecem uma analogia entre os processos de apropriação de conhecimentos de leitura e de escrita e os processos de apropriação do conhecimento estudados por Piaget no domínio dos objectos lógico-matemáticos, argumentando que a compreensão da escrita também levanta problemas de correspondência biunívoca, relações entre o todo e a parte, problemas de ordem serial, de análise combinatória e noções de conservação. FERREIRO & TEBEROSKY (1991), por exemplo, encontraram uma relação significativa entre a aquisição da leitura no final do primeiro ano e o estágio de desenvolvimento cognitivo, verificando que todas as crianças que tinham aprendido a ler já tinham atingido o estágio operatório²⁸, enquanto que muitas das que não sabiam ler se encontravam ainda no estágio pré-operatório²⁹.

Segundo FERREIRO & TEBEROSKY (1991), por volta dos quatro anos de idade, as crianças sabem distinguir entre desenho e escrita e concebem que estas duas actividades são

²⁸ Estágio operatório compreende dois subestágios, nomeadamente, o das operações concretas, período dos sete aos onze anos de idade. É o período caracterizado pelo pensamento concreto. O período das operações formais, dos onze aos dezasseis anos, quando o pensamento se alarga para incluir o possível, as hipóteses, as ideias e as perspectivas de terceiros.

²⁹ Estágio pré-operatório é dos dois aos sete anos de idade; o desenvolvimento da linguagem permite a criança fazer associações livres e fantasiar; a criatividade é uma característica desta idade.

representações simbólicas de um objecto. A escrita não é ainda o objecto substituto da linguagem tal como o desenho. A escrita representa simbolicamente o conteúdo de uma mensagem e não os seus elementos linguísticos. Assim, a escrita deve traduzir aspectos quantificáveis do objecto, implicando que os objectos maiores correspondem a uma escrita mais longa.

Também a escrita já é vista como uma forma particular de representar os objectos. Esta mudança traduz-se na eliminação do artigo quando a criança prediz o conteúdo de um texto, isto é, na “hipótese do nome”. Ao atribuir significado a um desenho, a criança formula frases ou usa um artigo e o nome, mas para atribuir significado a um texto recorre à utilização exclusiva do nome, suprimindo o artigo. Nesta fase, no entanto, não há ainda a noção de que a escrita é a representação gráfica da linguagem, pois a criança despreza toda a informação gráfica do texto para a formulação da hipótese. FERREIRO & TEBEROSKY (1991) consideram que existem duas hipóteses: a hipótese da quantidade e a hipótese silábica.

A “hipótese da quantidade”, antes colocada, corresponde ao primeiro sinal de atenção às propriedades gráficas do texto, isto é, a criança exige uma quantidade mínima de caracteres para considerar que algo se “pode ler”. Este critério é uma construção genuína que não corresponde a aprendizagem social, porque nem sequer é válido para os adultos. O critério que a criança utiliza é o da variedade de caracteres que quer dizer que, para que algo se possa ler, tem de ter várias grafias diferentes.

As autoras antes mencionadas consideram que o texto começa a ser encarado como tendo propriedades formais que se relacionam directamente com a linguagem oral. Os primeiros segmentos sonoros que a criança identifica são as sílabas e a sua primeira hipótese é que estas se relacionam com as letras impressas (“hipótese silábica”). Esta correspondência começa por ser apenas quantitativa (a cada sílaba corresponde uma letra) para passar a ser qualitativa, quando a criança aprende o valor de algumas letras.

A “hipótese silábica” levanta conflitos com o critério de quantidade mínima e com o de variedade. O contacto com a escrita de pessoas alfabetizadas, nomeadamente, com a escrita do seu próprio nome, pode ser o factor principal que leva a criança a perceber a necessidade de uma análise sonora para além da sílaba.

A etapa final da aprendizagem da leitura é a utilização do princípio alfabético, em que a criança é capaz de segmentar fonemicamente as palavras e estabelecer as correspondências com os grafemas.

Outra das interpretações do processo de leitura baseada na Psicologia Cognitiva é a de DOWNING (1977), DOWNING et al. (1982), apud MARTINS (1996: 61). Para estes autores, apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem da leitura na escola, as experiências extra-escolares, como a linguagem oral, são tão ou mais importantes do que a aprendizagem escolar. A escola é apenas um dos factores, entre outros, que contribui de forma positiva ou negativa para a aprendizagem da leitura. Esta depende de processos cerebrais que actuam de igual forma em todos os alunos, independentemente, dos métodos ou materiais utilizados.

DOWNING (1990: 185) afirma que a *“leitura é uma destreza (“skill”), em que o elemento-chave é o processo de integração de todo o conjunto de condutas que constituem a habilidade total.”* Como qualquer destreza, desenvolve-se ao longo de três etapas: 1) *etapa cognitiva*, caracterizada pela constuição de uma representação global da tarefa ou seja, momento em que a tarefa deve ser compreendida; 2) *etapa de domínio*, ou exercício da sua execução, caracterizada pelo treino das operações básicas exigidas pela tarefa e 3) *etapa de automatização*, em que a destreza é praticada de forma automática. Na aprendizagem de uma destreza complexa, estas três fases repetem-se sempre que é necessário aprender uma sub-destreza.

O mesmo autor considera que a leitura é uma destreza complexa, cuja fase cognitiva envolve a compreensão do princípio alfabético para que a criança possa progredir. Esta compreensão é a associação mnemónica entre sons e letras e exige que a criança perceba as relações entre a linguagem oral e a escrita.

Na perspectiva cognitivista, os problemas de leitura são interpretados como sendo o resultado da confusão cognitiva, isto pode implicar que um bloqueio na fase cognitiva da aprendizagem de uma destreza impeça a evolução para as etapas subsequentes.

O leitor principiante inicia a aprendizagem num estado de confusão cognitiva, semelhante ao que Piaget designa por “desequilíbrio”. A teoria da clareza cognitiva de DOWNING (1977), apud MARTINS (1996: 61), resumiu a aprendizagem nas seguintes hipóteses:

- *Em qualquer língua, a escrita representa os aspectos da fala que foram identificados pelos criadores desse código; a escrita pode reflectir aspectos relacionados com a função comunicativa e/ou traços da língua falada;*
- *O processo de aprendizagem da leitura passa pela redescoberta das funções e regras da codificação da escrita. Este processo ocorrerá desde que o aprendiz consiga fazer uma identificação linguística semelhante à dos criadores do código;*

- *As crianças iniciam a aprendizagem da leitura num estado normal de confusão cognitiva quanto às funções e características da língua, mas em condições normais passam por si mesmas deste estado inicial de confusão a um estado de maior clareza cognitiva;*
- *Embora a fase mais difícil da aprendizagem da leitura seja a fase inicial, a confusão cognitiva instala-se sempre que se inicia a aprendizagem de novas sub-destrezas, sucedendo-se novamente a clareza cognitiva;*
- *A teoria da clareza cognitiva aplica-se a todas as línguas, embora as regras técnicas de construção do código variem de uma linguagem para outra.*

Apesar de a maioria das crianças iniciar a aprendizagem da leitura num estado de confusão cognitiva, existem variações no grau individual de confusão, sendo que a maiores estágios de clareza cognitiva se associa uma maior facilidade na aquisição da leitura. A correlação estatística entre ambas é de tipo interactivo, isto é, a clareza cognitiva facilita a aquisição da leitura e a aquisição da leitura promove a clareza cognitiva.

Para avaliar a consciência linguística, DOWNING (1990) estudou uma larga amostra de crianças pré-escolares, a quem aplicou testes de reconhecimento de actos de leitura e escrita, testes de compreensão das funções da leitura e testes de conhecimento da linguagem técnica da leitura/escrita. Estas crianças foram avaliadas quanto às suas habilidades de leitura no final do primeiro ano de escolaridade e os coeficientes de validade prognóstica encontrados foram bastante elevados, confirmando a hipótese de que a clareza cognitiva desempenha um papel importante na aquisição da leitura.

Podemos concluir que, na aquisição da leitura, existem diversas etapas que se podem distinguir por diferentes estratégias que as crianças usam para ler. Para aprender a ler, a criança tem de adquirir duas competências básicas: a capacidade de tratar o código e a de tratar conceptualmente o texto. A aprendizagem da leitura começa muito antes da instrução formal, com os contactos informais que a criança vai tendo com o material escrito existente no seu contexto. Este tipo de aprendizagens influencia o sucesso da aprendizagem formal. Estas influências são, particularmente, visíveis no que se refere às competências fonológicas (influência na aprendizagem do código) e aos conceitos sobre o texto escrito (influência no tratamento conceptual). O reconhecimento da importância destas fases, anteriores à aprendizagem formal, para a aquisição da leitura, deu lugar ao conceito de “alfabetização emergente”, antes tratado neste capítulo.

Após termos revisto os principais modelos e teorias sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, vejamos de seguida alguns pressupostos teóricos sobre o ensino da leitura e da escrita.

A consideração de tais pressupostos é importante visto que estamos a lidar neste trabalho com uma concepção do conceito de AE, segundo o qual este processo antecede a aprendizagem escolar da leitura e escrita e prossegue na escola. Por esta razão, interessa também fazer uma revisão teórica sobre os fundamentos que norteiam o ensino da leitura em contexto escolar.

2.5. O Ensino da Leitura e da Escrita

MIALARET (1974), apud MARTINS (1996: 25), refere que durante muitos anos, o acto de ler foi entendido como uma operação essencialmente perceptiva, isto é, a leitura apoiava-se, essencialmente, na análise auditiva e visual e que um dos elementos fundamentais para a aprendizagem da leitura era o desenvolvimento sensorial e motor. Igualmente, considerava-se que os pré-requisitos para a leitura eram todas as aptidões psicológicas gerais, tais como, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a organização do esquema corporal.

Estas concepções de aprendizagem da leitura deram origem a actividades propedêuticas da leitura e a práticas de diagnósticos e de reeducação centradas na estimulação, avaliação e treino das diversas aptidões baseadas na aprendizagem.

2.5.1. Os métodos tradicionais e globais na leitura e escrita

Os métodos de aprendizagem da leitura diferem muito de acordo com os autores que os propõem. A sua classificação tem sido sugerida como devendo ser utilizada para a preparação da alfabetização escolar e o ensino da leitura. As perspectivas acerca dos métodos mais eficazes de iniciar a leitura têm sido fonte de amplo e aceso debate, relacionando-se com a preferência por um determinado modelo teórico do processo de leitura. Assim encontramos dois principais tipos de métodos, nomeadamente: 1) métodos tradicionais, também considerados por analíticos e sintéticos e 2) métodos globais.

Os métodos tradicionais procuravam ensinar a leitura através da exposição e repetição do alfabeto ao aluno. O uso destes métodos não permitia ao aluno o uso da sua criatividade. Tudo era ensinado a todos ao mesmo tempo.

FEIL (1983: 27) refere que o método sintético surgiu por volta dos anos 1880, juntamente com o aparecimento da cartilha³⁰. ADAMS (1974), apud FEIL (1983: 30), tratando dos métodos tradicionais sintéticos, refere que a alfabetização ou o ensino da leitura e escrita parte das letras para formar sílabas e só mais tarde formar palavras. Essas palavras eram aquelas fixadas pelas letras estudadas, por isso, eram apresentadas palavras de uma forma isolada. As análises críticas a respeito desses métodos, hoje, apontam que tornavam a alfabetização mais artificial, mecânica e muito distante de quem se pretende atingir, neste caso, a criança. A criança repete letras ou sílabas até a sua efectiva memorização.

Para o método tradicional, ler significa decifrar sons, sílabas e palavras. Quer dizer, este método caracteriza-se pela escolha de uma “palavra chave” para ensinar a letra inicial desta palavra e a sua combinação com as vogais. Neste contexto, a leitura não é considerada como comunicação utilizável pela criança, pois ela trabalha sobre fragmentos e, por conseguinte, a sua aprendizagem fica reduzida à decifração.

Os métodos tradicionais sintéticos são totalmente desintegrados da realidade da criança, pelo facto de se preocuparem apenas com a decifração e não com o sentido da leitura.

De acordo com FEIL (1983: 30), o método global surgiu no ano de 1768, com o abade Randovlliers. Em 1787, Nicola Adams esclareceu que esta corrente de pensamento era contrária ao método sintético. O método analítico defende que a alfabetização ou o ensino da leitura deve partir do todo para, posteriormente, passar para a decomposição. Segundo ADAMS (1787), apud FEIL (1983: 30), esse “todo” era a palavra. Este autor defende que, o processo de ensino da leitura deveria partir de uma palavra conhecida pela criança, isto é, para para que ela conheça e compreenda algo, precisa, antes, opinar, sintetizar, ou seja, conhecer essa coisa na sua totalidade.

FEIL (1983: 31) afirma que as críticas à volta dos métodos sintéticos persistiam e, apenas em 1818, Jacotot, amplia a ideia de globalização. Este autor defende que a globalização não se limita à palavra, reivindicando que “ *a alfabetização deve partir de uma frase*”. A criança depara-se em 1º lugar com a frase, e posteriormente destaca os elementos, isto é, passa da análise à síntese.

O método global possibilita à criança aprender a ler e escrever a partir do todo, para a decomposição, isto é, das palavras, dos contextos globais para as unidades mínimas, as letras.

³⁰ A cartilha eram os primeiros manuais de ensino da leitura, estruturadas com as gravuras, as palavras, as letras e as combinações com as vogais.

De acordo com o autor mencionado, o método global recebeu incentivos de muitos educadores de renome do século XIX ao XX, nomeadamente, Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Wallon (1879-1962), Freinet (1896-1966), Piaget (1896-1980), entre outros. Todos eles deram o seu contributo para o aprofundamento e enriquecimento dos métodos globais. Neste estudo, vamos destacar apenas Decroly e o seu método.

FEIL (1983) destaca Decroly como sendo aquele que mais esforço empreendeu, de forma prática, adaptando o ensino da leitura e da escrita à nova corrente. Portanto, Decroly conseguiu fundamentar todo o seu trabalho no chamado “*método decroly*”. Ele construiu o seu método a partir da sua experiência de trabalho com crianças anormais para a partir daí elaborar o ensino das crianças ditas “normais”.

DECROLY (op. cit.), apud FEIL (1983), defende que o ensino seja adequado aos interesses da criança e às necessidades primárias que advêm do seu meio, designadamente, as necessidades de se nutrir, de se vestir e de trabalhar em harmonia com os outros. DECROLY (op. cit.) preconizava que as escolas deviam ser verdadeiros laboratórios e não auditórios, daí o seu apelo ao recurso de trabalhos manuais para a aquisição dos conhecimentos.

O método Decroly concentra-se no respeito à criança cuja personalidade é “sagrada” e servirá de centro de toda a complexidade do seu programa. Tal facto implica que a definição dos objectivos da educação deve ser feito pelo próprio aluno que será impulsionado pelos seus interesses e capacidades. No entanto, Decroly reconhece que existem diversos factores condicionantes a essa actividade educativa, tais como, idade, sexo, saúde e habilidades do professor. Daí que, FEIL (1983) considera que Decroly apelava que, para a criança conseguir trabalhar com autonomia, é preciso recorrer ao princípio da individualidade. DECROLY (op. cit.) com o seu método, propõe que a actividade deve provocar o trabalho espontâneo e constante. Daí que a sala de aula deve estar organizada de modo a que a criança realmente possa agir, trabalhar espontaneamente e circular livremente.

Para o ensino da leitura, Decroly usa um processo que pode ser chamado, segundo FEIL (1983: 38), de visonatural, ideovisual ou visoideográfico. Em geral, quando uma criança aprende a ler, a compreensão visual dos sinais gráficos, a expressão verbal, a associação dos sons e sua representação gráfica, a expressão escrita e a ortografia desses sinais se formam num todo.

Para Decroly (op. cit.), apud FEIL (1983), a leitura compreende diferentes funções, entre elas, as funções visual, verbal, auditiva, motora da linguagem ou da escrita e uma função

superior para a interpretação. Segundo DECROLY (op. cit.), a função visual é a mais importante e a básica, pois é possível ler um texto, compreendê-lo, executar a ordem expressa, sem usar a linguagem verbal, realizando-se, então, uma leitura mental. A esse propósito, FEIL (1983) argumenta que para ensinar uma criança a falar, empregamos frases, pensamentos e nunca letras e sons. Falando, mostrando as coisas que a rodeiam, ela começa a familiarizar-se, a compreender o meio em que vive e, paulatinamente, aprende a falar. É neste contexto que este método pode ser usado para o ensino da leitura, propondo frases escritas que traduzem pensamentos. Esta perspectiva abre a possibilidade de se definir a leitura como um processo complexo de reacção pessoal.

2.5.2. Estudos comparativos sobre os métodos de ensino da leitura e escrita

Segundo MARTINS (1996: 26), a partir dos anos 70, surgiram muitas investigações sobre a Psicologia da leitura centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes na actividade de ler. Muito recentemente, refere o mesmo autor, os modelos passaram de informáticos³¹ para interactivos compensatórios³². Todos os modelos que o autor supracitado apresenta, referem a utilização, da parte do leitor, de três tipos de informação sobre as palavras: *grafo-fonémica, semântica e sintáctica*. Os modelos diferem, no entanto, pela ordem em que propõem que o leitor recorre a cada uma das informações e estão agrupados em ascendentes e descendentes. Esta ordem tem sido sugerida como devendo ser utilizada para a preparação da alfabetização escolar e o ensino da leitura. As perspectivas acerca dos métodos mais eficazes de iniciar a leitura têm sido fonte de amplo e aceso debate, relacionando-se com a preferência por um determinado modelo teórico do processo de leitura.

Os defensores dos modelos descendentes, GOODMAN (1970) e SMITH (1971), apud MARTINS (1996: 32), consideram que o leitor pode recorrer à descodificação fonémica quando as outras formas de confirmação de hipóteses tiverem falhado e as crianças devem ser encorajadas desde o início a ler de forma compreensiva. A iniciação à leitura deve enfatizar a compreensão e ensinar estratégias de predição e formulação de hipóteses. Estes modelos enfatizam que os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler.

³¹ Modelos informáticos são os que consideram que a informação entra num processo de elaboração para depois sair já processado- “input-process-output”.

³² Nos modelos interactivos compensatórios a ideia central é a de que um processo a qualquer nível pode compensar as deficiências de qualquer um dos outros níveis.

Para os defensores dos modelos ascendentes, GOUGH (1972) e LABERGE & SAMUELS (1974), apud MARTINS (1996: 27), os processamentos sintático e semântico realizam-se apenas depois da descodificação fonémica. Tal facto implica que o ensino inicial se deve centrar no conhecimento das correspondências grafo-fonológicas, isto é, no conhecimento do código. Para os que vêem o processo de leitura como sendo desenvolvimental, a ênfase no código ou na compreensão depende do estágio de desenvolvimento. A leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido).

As investigações de CATELL (1947), apud CHALL (1983a), sobre aquilo que foi denominado de “efeito de superioridade da palavra”³³, conduziram, nos Estados Unidos, a uma viragem no ensino tradicional fónico para a utilização de métodos “basal”³⁴. A utilização predominante destes métodos acontece entre os anos vinte e finais dos anos 60. Para o mesmo autor, o aparecimento, em meados dos anos 50, do livro de FLESCHE (1955), sobre a ineficácia do ensino visual, levanta acesa polémica. Para CHALL (1983a), a pesquisa apresentada e analisada por FLESCHE (op. cit.), conduz o público à discussão da eficácia do ensino da leitura na América, discussão esta exacerbada pelos feitos alcançados pela União Soviética (o lançamento do Sputnik em 1957) que põem em dúvida a supremacia da tecnologia americana. O próprio tom exacerbado do autor, cujo livro se torna em pouco tempo num “best-seller”, empolga a opinião pública e os investigadores. Assim, em 1959, reúne-se a “National Conference on Research in English”, na Universidade de Siracusa, a qual conclui que é necessário proceder a uma investigação cooperativa em larga escala, que seja claramente definida e controlada, para se obterem dados comparáveis e fidedignos que determinem a eficácia dos diferentes métodos. Conclui ainda que é necessário proceder à análise crítica da pesquisa já existente.

Foi neste contexto, de acordo com CHALL (1983b), que surgiu o Programa Cooperativo de Pesquisa sobre Instrução no 1º ano, cujos coordenadores foram BOND e DYKSTRA (1967, reeditado em 1997) e que ficou conhecido como os “First-Grade Studies”, e o próprio livro de CHALL (1983b), “The Great Debate”. Enquanto os primeiros pretendiam, integrando diversos estudos empíricos, comparar os resultados de diferentes métodos, CHALL (op. cit.), apresenta-nos uma análise e sistematização da pesquisa realizada entre 1910 e 1965 (a edição de 1983

³³ Efeito de superioridade da palavra considera que a partir da palavra se pode aprender a leitura e a escrita, quer por processos de segmentação, quer por reconstrução.

³⁴ Os métodos “basal” utilizam vocabulário controlado do ponto de vista da frequência com que são utilizadas as palavras pois baseiam-se na noção de que a leitura deve ser visual, global, não recorrendo ao ensino fónico.

acrescenta a revisão dos estudos entre 1967 e 1981). O impacto destes dois trabalhos na investigação sobre a leitura justifica, ainda hoje, a análise mais detalhada dos objectivos e conclusões de cada um deles.

*“The Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction”*³⁵, Bond & Dykstra (1967, reeditado em 1997) pretendia responder a três questões:

- Em que medida se relacionam alunos/professor/classe/escola e comunidade com a aquisição da leitura/escrita no primeiro ano?
- Qual é a instrução que conduz a melhores resultados no fim do 1º ano?
- Há algum programa que seja igualmente eficaz ou ineficaz para alunos com baixo e alto potencial para a leitura?

Este estudo surge da constatação das dificuldades de comparação entre os estudos realizados anteriormente, uma vez que utilizavam diferentes instrumentos de avaliação, métodos estatísticos e planificações de pesquisa diversos, e definiam inadequadamente os procedimentos utilizados. O estudo inclui 27 diferentes investigações cujos dados são cruzados entre si, uma vez que utilizam instrumentos de avaliação iguais e obedecem a uma planificação conjunta.

De acordo com as suas principais características, os diferentes programas foram classificados nas seguintes categorias:

- a) Métodos “basal”- As crianças começam por aprender globalmente várias palavras, seleccionadas pela sua elevada frequência. O vocabulário é introduzido muito lentamente e muito repetido e a análise fonética só surge depois de já estarem aprendidas várias palavras frequentes. A leitura silenciosa é enfatizada desde o início da aprendizagem.
- b) “Método fónico”- As letras do alfabeto são ensinadas associando-as aos sons da pronúncia. Podem ser sintéticos ou analíticos, conforme comecem pela associação de letras para reconstruir palavras ou pela segmentação de palavras para chegar às letras.
- c) Métodos linguísticos - baseiam-se no pressuposto de que é necessário ensinar as formas linguísticas orais simbolizadas pelas formas gráficas, e que os sons são representados por letras e não as letras por sons. Valorizam o conhecimento da estrutura das frases e pensam que esta estrutura deve ser progressivamente mais elaborada.
- d) “Experiência de Linguagem” (Language Experience) - Tenta juntar todas as formas de comunicação linguística; isto é, falar, ouvir, escrever e ler. Utiliza a linguagem da criança como base de instrução da leitura, não restringindo a leitura global inicial a um

³⁵ Programa cooperativo de pesquisa sobre a instrução da leitura no 1º ano.

vocabulário controlado, mas considerando que a escolha deve ser individual e baseada na expressão oral de cada um. O ensino “phonics” é feito durante as tentativas de escrita da própria criança.

- e) “Ensino Inicial do Alfabeto”-E.I.A (Initial Teaching Alphabet-i.t.a.) - Programa em que as crianças aprendem a ler com um alfabeto especial formado por 44 caracteres, dos quais 24 correspondem a caracteres tradicionais e 20 são letras novas. Estes caracteres foram concebidos para regularizar as correspondências grafo-fonológicas. Depois de as crianças adquirirem fluência na leitura em i.t.a. são transferidas para os caracteres convencionais.

Segundo BOND & DYKSTRA (1997), a selecção dos programas a integrar neste estudo foi feita de acordo com a pertinência da sua contribuição para a instrução da leitura e incluía um número muito variado de métodos e combinações de métodos, classificados em “basal”, “E.I.A”, “basal” + “fónico”, “experiência de linguagem”, linguísticos e “fónico”+ linguístico.

Os mesmos autores indicam que uma das principais comparações foi a realizada entre métodos “basal” e “não-basal”. De forma geral, os programas não-“basal” tendiam a produzir alunos com mais competências de reconhecimento de palavras, principalmente, os programas de “E.I.A”, “fónico” + linguístico e “basal” + “fónico”. As diferenças são menos consistentes para a compreensão de parágrafos, soletração, ritmo e correcção da leitura oral.

Nenhum dos programas apresentou efeitos diferenciais por sexo ou fez aumentar ou diminuir a variabilidade entre os alunos. De facto, dentro de cada classe e no mesmo tratamento, existiam variações maiores do que entre diferentes tratamentos. A persistência de diferenças na competência de leitura nos vários projectos, mesmo depois de igualadas as medidas de pré-leitura, sugere que deve haver uma forte influência de factores particulares de cada sistema escolar, que não pode ser atribuída apenas aos programas utilizados.

BOND & DYKSTRA (1997) referem que não foram encontradas diferenças significativas de efeitos diferenciais dos tratamentos conforme o nível de inteligência, uma vez que a ligeira superioridade dos alunos de nível médio e superior, sujeitos aos programas de “language experience”, também pode ser devida a outras diferenças encontradas nos pré-testes.

Estas diferenças dos pré-testes limitam também as conclusões relativas aos efeitos diferenciais dos tratamentos “basal” e “language experience” conforme a medida inicial da discriminação auditiva, uma vez que a superioridade da aproximação “basal” para os alunos com baixa discriminação auditiva, em relação à aproximação “language experience”, também pode ser devida ao facto de estes alunos serem superiores noutras avaliações das pré-medidas.

Para todas as outras comparações, não houve efeitos diferenciais dos tratamentos conforme a discriminação auditiva.

Quanto ao conhecimento das letras, de acordo com BOND & DYKSTRA (1997), as diferenças também não eram significativas conforme os tratamentos, excepto na comparação entre “basal” e “language experience”, comparação essa que sofre das limitações já referidas.

A comparação entre as pré-medidas e o sucesso na leitura, no final do primeiro ano, permitiu concluir que o melhor preditor do sucesso da leitura é o conhecimento do nome das letras. O valor preditivo deste teste é, aproximadamente, igual ao valor de todos os outros testes aplicados. Os testes de fonemas correlacionam-se também, significativamente, com a aquisição da leitura, independentemente, dos tratamentos.

Para estes autores, a correlação entre tamanho de classe, faltas dos alunos ou idade e aquisição da leitura é desprezível (sendo negativa para as faltas e para a idade). A correlação entre experiência dos professores e eficácia é também, relativamente, baixa. Apesar de se terem verificado diferenças significativas na leitura entre as diversas classes, as medidas utilizadas para avaliar os professores não se relacionavam com o sucesso dos alunos.

Os autores supramencionados consideram que em todos os programas, a correlação é elevada entre o teste de pronúncia de palavras e a precisão de leitura oral entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. A uniformidade das correlações entre pré-medidas, teste de compreensão e de leitura de palavras, leva a concluir que não existiam atributos iniciais (nos que foram medidos) que predispuessem a criança a ter dificuldades no reconhecimento de palavras e não na compreensão, ou vice-versa.

Para BOND & DYKSTRA (1997), os alunos manifestam diferentes capacidades para a situação de aprendizagem que podem explicar as variações no sucesso da leitura, independentemente, da abordagem utilizada. Embora houvesse alguma variação na magnitude das correlações entre características medidas na pré-leitura e sucesso na leitura com as diferentes abordagens, existia uniformidade suficiente para se concluir que nenhum método podia ultrapassar as deficiências dos alunos, tais como foram medidas no início do ano.

A elevada intercorrelação encontrada pelos autores, entre a variedade de medidas de leitura utilizadas indica que esta é uma conquista unitária, que depende da habilidade de reconhecer correctamente palavras e de as associar ao significado, independentemente do programa usado na instrução inicial da leitura.

Outra das análises importantes destes autores foi a comparação da média obtida em leitura/escrita pelos alunos sujeitos a um mesmo método, mas que integravam diferentes

projectos. Esta análise permitiu concluir que, mesmo controlando diferenças individuais, havia factores particulares de alguns projectos que pareciam produzir melhores resultados para todos os alunos, independentemente, do método. Esta conclusão chama a atenção para a necessidade de considerar o ensino e a aprendizagem como fenómenos sempre situados num contexto particular que os afecta.

Como conclusões gerais, BOND & DYKSTRA (1997) acrescentam que:

- 1) *“As competências de estudo de palavras devem ser ensinadas sistematicamente, seja qual for a abordagem utilizada;*
- 2) *A combinação de programas é normalmente superior às abordagens únicas. O sucesso do método de “language experience” sugere que a adição de experiências mais gerais de linguagem favorece a aquisição da leitura. Programas inovadores, como os linguísticos, são especialmente eficazes na área do reconhecimento de palavras, embora a sua superioridade, em relação aos “basal”, não seja tão evidente na compreensão. A conclusão mais razoável é que os programas “basal” deveriam aumentar a ênfase nas habilidades de reconhecimento de palavras enquanto que os outros deveriam aumentar a atenção dada às outras competências de leitura;*
- 3) *Em média, os rapazes não atingem o mesmo nível que as raparigas. Os professores devem, portanto, ter diferentes expectativas quanto à realização de uns e de outros. Uma explicação possível para estes resultados diferenciados pelo género será o facto de os rapazes estarem menos preparados para a leitura quando entram na escola (as medidas de pré-leitura dos rapazes eram inferiores às das raparigas). Os programas usados nesta investigação não beneficiam, de forma selectiva, os rapazes ou as raparigas;*
- 4) *Os programas de leitura não são igualmente eficazes em todas as situações: outros factores de cada situação particular de aprendizagem influenciam o sucesso. As crianças aprendem a ler com uma grande diversidade de métodos e materiais mas existem dificuldades em todos;*
- 5) *Os programas que introduzem palavras num ritmo mais rápido tendem a produzir alunos com maior competência de reconhecimento de palavras no fim do 1º ano, pelo que as expectativas dos professores quanto à realização dos alunos devem ser aumentadas;*
- 6) *A selecção do vocabulário inicial deveria equilibrar palavras foneticamente regulares e palavras de elevada frequência. A selecção exclusiva do vocabulário com base na regularidade fonética torna a escrita de textos com sentido muito difícil enquanto que a selecção com base apenas na frequência dificulta a decodificação;*

7) *Os programas que adicionam, desde cedo, uma componente de escrita (“experiência de linguagem” ou “fónico”+linguístico) são eficazes, talvez porque esta adição facilita a aprendizagem das relações som-símbolo e porque a escrita de palavras comuns, embora irregulares, ajuda a criança a aprender um vocabulário visual;*

8) *O facto de os programas não-“basal” apresentarem melhores resultados do que os “basal” indica que é possível melhorar a instrução da leitura. Seria importante determinar quais os elementos de cada uma das abordagens que mais contribuem para o seu sucesso, de forma a criar um programa que incorporasse esses mesmos elementos”.*

Das conclusões trazidas neste trabalho não podemos confirmar a superioridade de nenhum dos métodos analisados. Embora a inclusão de métodos fónicos apresente resultados superiores aos “basal”, os autores evitam afirmar a superioridade de uma ênfase no código sobre a ênfase no sentido. No entanto, num artigo de BOND & DYKSTRA (1997), apud CHALL (1983b), onde analisam os resultados do 2º ano, afirmam que os dados deste estudo tendem a confirmar as conclusões de Chall segundo as quais os programas que enfatizam o código produzem melhores resultados de leitura e escrita.

Na obra de CHALL (1983b), intitulada “Learning to Read: The Great Debate”³⁶, como já foi referido anteriormente, para além da necessidade de realizar estudos em larga escala e de planificação definida e controlada, a Conferência de Siracusa já havia definido ainda a necessidade de proceder a uma análise crítica da pesquisa já existente na área da iniciação à leitura. O estudo de CHALL (1983b) pretende atingir esse objectivo e, para isso, a autora não só analisa a investigação existente como se preocupa em descrever rigorosamente as diversas aproximações, através de entrevistas aos proponentes dos diversos métodos, visitas a classes propostas pelos mesmos, e análise de vários materiais de instrução muito difundidos.

As principais questões à volta das quais gira o debate sobre a leitura podem resumir-se nos seguintes pontos:

- O que faz com que as crianças se interessem pela leitura?
- Quando devem começar a ler?
- Devem ler oral ou silenciosamente?
- O que é a leitura inicial? Devem pronunciar palavras ou compreender e reagir a histórias?

À volta da resposta a estas questões, o autor supramencionado identifica duas grandes correntes: uma que sustenta que no estágio inicial da leitura se deve enfatizar o ensino do

³⁶ “Aprender a ler: O grande debate.”

código (“code-emphasis”) e outra que considera que a compreensão deve ser enfatizada desde o início (“meaning-emphasis”). O problema será então saber se as crianças aprendem melhor com um método inicial que enfatize o código ou a compreensão.

A preponderância de cada uma destas perspectivas tem sido colocada de forma alternada e já uma revisão de FRIES, apud CHALL (1983b), sobre os cursos, os manuais e os artigos publicados entre 1570 e 1900 fala em sucessivas “descobertas” e “redescobertas”. No entanto, o mesmo autor mencionado refere que, a partir de 1930 há um certo consenso em relação aos seguintes pontos:

- 1) *O processo de leitura deve incluir, desde o início, não só o reconhecimento de palavras como também a compreensão, interpretação e aplicação do que se lê. A criança deve começar por ler palavras, frases e histórias relacionadas com a sua experiência e interesse, encorajando-se depois a fazer a leitura silenciosa;*
- 2) *Depois de a criança reconhecer visualmente cerca de 50 palavras, deverá começar a fazer a análise das palavras aprendidas, para perceber a relação entre os sons da fala e as letras que os representam. Antes, e mesmo depois da instrução fónica, a criança deve ser encorajada a utilizar pistas semânticas ou analisar as figuras para a identificação das palavras. O início da instrução fónica deve coincidir com o início da análise estrutural, embora esta deva prolongar-se por mais tempo. A instrução fónica começa lentamente no 1º ano e atinge o seu auge no 2º e 3º anos;*
- 3) *Os exercícios fónicos devem ser sempre integrados na leitura de textos significativos e a criança não deve isolar ou juntar sons para formar palavras, mas sim utilizar processos de análise visual e substituição para a identificação de palavras novas;*
- 4) *Os manuais devem conter uma selecção de palavras frequentes no vocabulário receptivo e expressivo da criança, que serão muito repetidas nos manuais do 1º, 2º e 3º anos;*
- 5) *O 1º ano deve começar por um período preparatório, que deve ser lento e fácil;*
- 6) *O ensino da leitura deve ser feito em pequenos grupos de cada nível.*

De acordo com CHALL (1983b) estes princípios estão presentes nos manuais, guias do professor e na formação de professores até aos anos 60. As primeiras inovações começam por ser a inserção de programas fónicos que complementam os programas tradicionais. Surgem depois outras, que se relacionam com a aquisição antecipada do princípio alfabético, uma maior individualização da instrução, ou a renovação do conteúdo dos manuais. Algumas inovações abrangem simultaneamente vários destes aspectos. CHALL (1983b) refere as diversas

inovações classificando-as em 1) “*linguísticas*” (ênfase desde o início na descodificação, utilizando vocabulário seleccionado pela regularidade ortográfica); 2) “*alfabetos modificados*” (do qual o E.I.A é o mais conhecido); 3) “*ambiente responsivo de Moore*” (ambiente cooperativo utilizando máquinas de escrever para a aquisição do código mas em que as relações sons-letras não são ensinadas directamente); 4) “*individualização*” (cuja principal preocupação é o conteúdo, pois este deve corresponder aos interesses das crianças e ser seleccionado por elas mesmas); 5) “*aprendizagem programada*” (dividida em pequenos passos sucessivos e usando uma aproximação fónica) e 6) “*language experience*” (já definida anteriormente).

CHALL (1983b) refere que as entrevistas realizadas aos proponentes das diversas abordagens, revelaram que mesmo os autores de abordagens semelhantes tinham opiniões diferentes quanto às questões principais em volta das quais se centra o debate sobre a iniciação à leitura.

Os defensores das abordagens fónicas eram os que menos concordavam entre si, no que se refere à ênfase na leitura silenciosa no início da aprendizagem e à dicotomia entre reconhecimento de palavras e compreensão. As convicções que melhor distinguem as diferentes abordagens eram as relativas ao controlo inicial do vocabulário de leitura e à organização das classes.

Assim, enquanto os proponentes da “experiência de linguagem” e ambiente responsivo de Moore se opunham ao controlo do vocabulário, sugerindo que se partisse do vocabulário da criança, os adeptos dos programas fónicos, “basal” e linguistas defendiam o controlo do vocabulário (embora os critérios para este controlo variassem). Para os reformadores alfabéticos, o alfabeto modificado eliminava a necessidade do vocabulário controlado.

A organização da classe preferida por cada um dos proponentes também se relacionava claramente com o método proposto e com uma filosofia educacional subjacente ao próprio método: os que defendiam uma educação “progressista”, geralmente opunham-se ao ensino em grande grupo (“whole-class”). O ensino individualizado era menos favorecido pelos proponentes de métodos fónicos, embora vários propusessem a instrução em pequenos grupos de nível. O ensino “whole-class” era visto por este grupo como mais adaptado à instrução fónica.

Apesar das críticas violentas que muitos faziam aos métodos dominantes, a maior parte dos entrevistados pensava que as crianças não liam menos do que há 50 anos atrás.

As visitas realizadas por CHALL (1983b) a mais de trezentas escolas pretenderam verificar como eram aplicados os diferentes métodos nos diversos contextos escolares, se a

implementação dos professores correspondia rigorosamente ao proposto pelos criadores de um determinado método e quais as condições que conduziam à implementação de inovações. Outro dos aspectos que Chall pretendia verificar era se o interesse dos alunos dependia dos métodos, nomeadamente, se as actividades fónicas eram tão desinteressantes como afirmavam os seus opositores.

A sua conclusão é que a principal diferença está no que o professor faz com o método: o interesse dos alunos relaciona-se mais com o ritmo e com o equilíbrio entre dificuldade/facilidade das actividades propostas. As crianças podem interessar-se por qualquer coisa, reagindo essencialmente à atmosfera criada pelo professor.

O tamanho ou a organização da classe também não parecia, por si só, ser determinante para o interesse dos alunos. Os professores inovadores apresentavam determinadas características comuns que os tornavam mais semelhantes do que os diferentes métodos que defendiam, aquilo a que CHALL (op. cit.) chama “spirit of pioneers”³⁷: pareciam ser mais empenhados, colaborarem mais com os pais e colegas, e cheios de esperança na renovação.

De acordo com CHALL (1983b), todos os inovadores pensavam ter melhorado os resultados com o novo método, mas os registos anteriores, quando existiam, eram incompletos e não permitiam confirmar estas conclusões. Além disso, a maior parte das mudanças de método eram acompanhadas de outras mudanças às quais se poderiam também atribuir os melhores resultados. Simultaneamente, a introdução de novos métodos mantinha muitas das características do anterior, sendo difícil encontrar alguma classe em que o professor não “temperasse” os excessos do novo método com actividades do método anterior.

A análise da pesquisa até 1965 é bastante inconclusiva e revela que grande parte dos estudos se tem debruçado apenas sobre questões práticas. A maior parte é de tipo experimental mas ocorre em salas de aula, o que torna impossível o controlo de todas as variáveis. A definição dos métodos que são comparados também é pouco clara e a terminologia é variada. Para a classificação dos métodos, CHALL (1983b) utiliza a definição geral de “ênfase no código” (code-emphasis) ou “ênfase na compreensão” (meaning-emphasis) conforme a ênfase inicial é no código ou na compreensão.

A análise das comparações experimentais entre estas duas correntes tende a apoiar a sugestão de que o primeiro passo na aprendizagem da leitura deve ser a aprendizagem do respectivo código. Os resultados não confirmam a visão do leitor aprendiz como miniatura do leitor adulto, indicando que a aprendizagem precoce do código não só produz melhor

³⁷ “Espírito de pioneiros”, Chall (1983b: 272)

reconhecimento de palavras e ortografia, como também facilita a compreensão da leitura, pelo menos até ao início do 4º ano (quase não há estudos depois deste ano).

Embora os estudos experimentais confirmem a definição de leitura inicial proposta pelos linguistas, a análise da investigação não confirma nem infirma a hipótese de os seus métodos (ou os dos reformadores alfabéticos) serem superiores a outros que enfatizam igualmente o código, como, por exemplo, os métodos fónicos sistemáticos.

A pesquisa experimental não nos dá qualquer informação sobre se a ênfase no código ou na compreensão têm efeitos diferenciais no interesse das crianças ou na motivação para a leitura. Também não é possível saber, de entre os diversos programas publicados da ênfase no código ou na compreensão, qual é o que produz melhores resultados. É possível, no entanto, distinguir diferentes padrões de aprendizagem entre as duas ênfases. Há alguma evidência experimental de que as crianças de baixa inteligência ou média e de baixo nível socio-económico, beneficiam de uma ênfase inicial no código. As crianças mais inteligentes ou de classe média e alta, beneficiam também dessa aproximação, mas não tanto. É provável que uma maior inteligência, a ajuda em casa, ou a facilidade com a linguagem, possam permitir-lhes descobrir o código mesmo quando seguem na escola um programa de ênfase na compreensão.

CHALL (1983b) refere que os estudos correlacionais apoiam os resultados experimentais, confirmando que uma ênfase inicial no código produz melhores leitores e escritores. A correlação entre a habilidade de reconhecer as letras e os sons e a aquisição da leitura é sempre significativa.

O conhecimento das letras e dos seus valores sonoros, apesar de não assegurar o sucesso na leitura, parece ser uma condição necessária a este mesmo sucesso, sendo, nos estágios iniciais, mais importante do que a inteligência ou as habilidades gerais de linguagem.

Os estudos clínicos indicam que tanto as abordagens centradas no código, como as abordagens centradas na compreensão, produzem casos de dificuldades na leitura. No entanto, há alguma evidência de que um método inicial que enfatize a leitura global de palavras produz casos de dificuldade mais graves que a ênfase no código. Os tratamentos centrados no ensino da descodificação, de uma forma geral, têm produzido bons resultados.

Em 1983, CHALL (op.cit.) faz a revisão das investigações efectuadas em 1967 mas, as conclusões são basicamente as mesmas, isto é, uma ênfase no código é mais eficaz para os leitores principiantes, produzindo melhores resultados no reconhecimento de palavras e na descodificação, o que se traduz numa melhor compreensão da leitura.

A análise da prática, avaliada através da comparação entre os livros utilizados nos anos 70 e os dos anos 80, mostra que houve um aumento da ênfase no código. Nos anos 80, a principal discussão já não é a comparação entre métodos “basal” e “não-basal”, mas centra-se nas diferentes abordagens fónicas: directo/sintético ou indirecto/analítico. Enquanto os defensores dos métodos directos consideram que apenas estes desenvolvem trabalho fónico, os defensores dos métodos indirectos continuam a afirmar que os directos destroem a compreensão da leitura.

A manutenção deste debate relaciona-se, segundo CHALL (1983b), com factores económicos resultantes do investimento em livros escolares e com valores e crenças de professores e administradores que tendem a associar a ênfase na compreensão com a Psicologia Cognitiva, o desenvolvimento natural da linguagem e um ambiente de aprendizagem mais aberto e mais livre, enquanto a ênfase no código é associada a uma maior estrutura e austeridade no ambiente de aprendizagem.

CHALL (1999: 9) refere que estas crenças não se fundamentam na investigação, a qual tem hoje demonstrado de forma cada vez mais clara a superioridade do ensino inicial com ênfase no código e não confirma os supostos efeitos negativos nas atitudes das crianças face à escola provocados pela frequência de uma classe mais estruturada, embora o debate se mantenha.

A revisão da investigação até 1981 leva CHALL (1999) a concluir que:

- a) Os programas de iniciação com ênfase no código são fortemente apoiados pelos resultados das investigações. Quanto aos métodos directos ou indirectos, a pesquisa sugere uma ligeira supremacia dos métodos directos, embora isto não seja claro porque cerca de metade das comparações obtiveram o mesmo resultado. No caso de crianças excepcionais e com dificuldades de leitura, a evidência é mais clara, favorecendo a aproximação directa;
- b) O conhecimento do nome das letras apresenta sempre correlações muito significativas com a aprendizagem da leitura. Apesar desta correlação não reflectir nenhuma relação causal, a aprendizagem do alfabeto parece benéfica.

Após termos analisado os principais pressupostos teóricos relacionados com o processo de alfabetização, vejamos no próximo capítulo como se encontra planificado o desenvolvimento da alfabetização na Educação Infantil e na Educação Básica em Moçambique.

Capítulo 3 - A alfabetização emergente na Educação Infantil e no 1º ciclo do Ensino Básico do sistema educacional moçambicano

3.1. A situação linguística e o ensino-aprendizagem de línguas em Moçambique

No capítulo da revisão teórica fizemos a confrontação de diversos autores sobre a AE, passemos, então, a uma análise do currículo moçambicano na EI e no EB (programas e manuais, dosificações e planificações da escola) referente ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, com vista a verificarmos como é que se planificou à iniciação da leitura e escrita e se nessa planificação foram, adequadamente, planificadas as actividades de oralidade que podem auxiliar a alfabetização escolar.

O presente capítulo é constituído por quatro partes principais, designadamente, 1) a situação linguística e o ensino e aprendizagem de línguas; 2) o estudo e o papel da Educação Infantil em Moçambique; 3) a aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Básico em Moçambique e 4) análise sobre a AE na Educação Infantil e no 1º ciclo do EB. A referência à situação linguística e à diversidade linguística em Moçambique é um factor incontornável sempre que são efectuados estudos sobre a alfabetização, mais concretamente, na área da leitura e da escrita. Sendo este estudo respeitante a alfabetização emergente, consideramos ser pertinente descrever a situação linguística moçambicana, pois ela é muito importante para a análise do ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Moçambique é um país com cerca de 17242240 habitantes³⁸ e uma área de 799390 km², dos quais 13000 km² são ocupados pelas águas interiores. Devido à sua favorável localização geográfica, foi palco de movimentos migratórios que criaram, provavelmente, diversos grupos linguísticos. Em Moçambique, estão representadas línguas de origem bantu, línguas maternas (L1), algumas línguas de origem asiática e a língua portuguesa. Vários estudos foram efectuados para determinar o número exacto de línguas existentes no País, mas até ao momento ainda persistem dúvidas em relação à exactidão de tais dados. De acordo com FIRMINO (1998: 250), citando dados do ATLAS GEOGRÁFICO, publicado pelo MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, em 1986, em Moçambique há 15 unidades linguísticas, respectivamente:

³⁸ Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), disponíveis em: www.INE.gov.mz

“*Makua, Lomwe, Marende, Mwani, Yao, Makonde, Nyanja, Sena, Nyungwe, Shona, Changana, Tswa, Ronga, Chope e Bitonga*” (mantivemos a transcrição ortográfica do autor citado)³⁹.

O Relatório do Iº Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas (1992) refere que, em 1989, registavam-se cerca de 24 línguas⁴⁰ distribuídas em três regiões, nomeadamente:

- *Região Sul (Cicopi, Gitonga, Xichangana, Xironga e Citswa);*
- *Região Centro (Cimanyika, Cindau, Ciutee, Citewe, Cibalke e Cisena, Cimarendje, Cinyungwe e echuwabo);*
- *Região Norte (Emakhuwa, Elomwe, Cingoni, Cinyanja, Ciyao, Shimakonde, Kishwahili, Kimwani, Kimakwe e Cindonde).*

LOPES (1999), apud DIAS (2002: 108), com base em dados do “*Inquérito Nacional aos Agregados Familiares sobre condições de vida*” (INE, 1998) afirma que existem 20 línguas (cfr. Anexo 3). Estes dados contrastam com os anteriores que incluem as línguas “Cimanyika, Ciutee, Citewe, Cibalke, Cingoni, Kimakwe e Cindonde”; e acrescentam-se também línguas faladas em países vizinhos como o “Swazi, Cisenga e Zulu”, como línguas moçambicanas.

Todas as línguas anteriormente apontadas pertencem ao mesmo grupo da família das línguas bantu. A comunicação, entre pessoas falantes de diferentes línguas, processa-se através da língua portuguesa, que ganhou o estatuto de língua oficial e é também considerada como sendo a “Língua da Unidade Nacional”, ou através de uma língua bantu que pode assumir o estatuto de língua franca em cada uma das regiões. Por exemplo, um estudo levado a cabo pelo núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas-NELIMO (1992) mostra que das oito línguas faladas em Cabo Delgado, apenas quatro (Emakhuwa, Shimakonde, Kimwani e Kishwahili) conseguem assegurar o intercâmbio linguístico-cultural entre os diferentes grupos linguísticos da província. Por outro lado, existe o fenómeno extensivo duma língua ou grupo linguístico a outras províncias. Por exemplo, o Makhuwa, considerado grupo linguístico mais extensivo do país, é falado em toda a província de Nampula (Norte), uma parte da Zambézia (Centro), uma parte de Cabo Delgado e uma parte de Niassa (Norte).

³⁹ O autor citado escreve os nomes das línguas em Português e suprime o prefixo referente a denominação de uma língua bantu.

⁴⁰ Relatório do primeiro seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas (NELIMO, 1989), complementado com os dados da pesquisa do projecto “*Localização, Identificação e Estudo de Línguas Minoritárias em Moçambique*” (NELIMO, 1992/02/3).

A mesma situação ocorre também no Sul, onde o Tsonga⁴¹ é extensivamente falado nas suas variantes do Xichangana, Ronga e Xitswa. BENSON (1997: 298) considera que para CAS (2003) de referência, no âmbito do atendimento pedagógico das crianças dessa faixa é o “Programa de Apoio Pedagógico para Crianças do 1º ao 5º ano de vida” (cfr. Anexo 4). O programinimizar esta diversidade e para uma melhor política de implementação da Educação Bilingue dever-se-ia implementar a descentralização do sistema educativo e a responsabilização das Direcções Provinciais do Ministério de Educação e Cultura (MEC) pelo ensino das línguas bantu de cada província.

O Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação-INDE por meio do Ministério da Educação-MINED (2003: 107) indica que, do ponto de vista estratégico, é possível reduzir em termos de uma política linguística virada para a valorização das línguas moçambicanas o leque de línguas, optando por uma fórmula do tipo três línguas de ensino, respectivamente:

como meio de ensino-aprendizagem, em programas de educação bilíngue, como disciplina opcional em programas monolíngues em que o Português é o meio de ensino e, como recurso, também, em programas em que o meio de ensino é a língua portuguesa, como L2.

O programa dependeria da região e do número de línguas mais faladas naquela zona. Essa proposta, além de oferecer uma via para a padronização das línguas nacionais também deixaria em aberto a prevalência do bilinguismo sucessivo⁴², uma vez que dentro da mesma região há línguas mais estritamente relacionadas umas com as outras, além do Português que é obrigatório para a alfabetização e o ensino formal. Passamos de seguida a apresentar uma breve retrospectiva histórica sobre o ensino-aprendizagem de línguas em Moçambique, de forma a enquadrarmos melhor a reflexão sobre a alfabetização no ensino moçambicano.

3.1.1. O ensino-aprendizagem de línguas no período colonial (1498-1975)

Não há registo histórico sistematizado sobre as línguas faladas no território hoje conhecido como Moçambique, no período pré-colonial. O que se sabe é que as línguas de origem bantu já eram utilizadas muito antes da colonização portuguesa no território hoje conhecido como Moçambique. À semelhança de quase todas as sociedades africanas do período pré-colonial, em

⁴¹ O Tsonga é considerado um grupo linguístico constituído pelas línguas Xichangana, Ronga e Xitswa. Persistem algumas discussões sobre o estatuto de língua ou de dialecto que tem sido atribuído às três variedades antes apontadas, pois alguns linguistas consideram o Xichangana, o Ronga e o Xitswa como sendo línguas separadas, enquanto outros consideram dialectos da mesma língua Tsonga.

⁴² O bilinguismo sucessivo ocorre quando se aprende uma língua atrás da outra.

Moçambique, não se usava a escrita. O sistema de escrita alfabético foi introduzido pelos europeus. Assim, na implantação da administração colonial, apenas a língua do colonizador era a única com estatuto reconhecido como língua e as restantes eram denominadas de “dialectos”.

A história colonial de Moçambique, para muitos historiadores, começa com a chegada de Vasco da Gama, em 1498. Os portugueses desembarcaram em Moçambique no século XV, mas as dificuldades caracterizadas pelas lutas de resistência dos povos autóctones fizeram com que a fixação efectiva dos portugueses levasse longo tempo. Segundo GONÇALVES (1996: 29), “*só a partir de 1752 é que a administração colonial se implanta neste território, tendo se tornado efectiva no século XIX (1886) altura em que as campanhas militares ditas de “pacificação”, dos portugueses, procuram assegurar a sua presença neste território*”. A ocupação administrativa e política do território colonial, de acordo com o Departamento de História da UEM (1982), apud DIAS (2002: 108), só acontece em 1891 quando é definido o espaço geográfico que hoje é Moçambique, através da assinatura do tratado Anglo-Português, referente à partilha de algumas zonas africanas.

Esta situação de atraso na ocupação, terá desfavorecido a educação formal pois, como aponta GOLIAS (1993), em 1890 apenas havia uma única Escola Primária em todo o território que hoje é Moçambique e, em 1915, o total das escolas era de sessenta e oito, na maior parte dos casos dirigidas por Missões católicas. Para MOREIRA (1936), apud DIAS (2002: 115), a primeira Escola Oficial é fundada na cidade de Moçambique em 1799. Quer dizer que, antes dessa data, a língua portuguesa ainda era pouco conhecida pela população indígena moçambicana. Daí podemos concluir que a presença tardia dos portugueses não contribuiu para uma maior difusão da língua portuguesa em toda a extensão de Moçambique.

Conforme refere GONÇALVES (1996), em 1930, Portugal criou uma legislação que regulava a sua relação com as colónias, na qual postula o alargamento das acções de implantação e difusão alargada da Língua Portuguesa. No mesmo ano, conforme GOLIAS (1993: 46), através do Diploma Legislativo nº 238 de 16/05, Portugal implanta o Ensino Indígena, destinado às populações nativas, que compreendia o Ensino Primário Rudimentar, o Ensino Profissional e o Ensino Normal. O currículo desse ensino tinha como finalidade europeizar os povos autóctones, numa política de assimilação da cultura Portuguesa, considerada, nessa época, como a civilizada. Uma das expressões mais activas dessa “civilização” era o ensino obrigatório da língua portuguesa.

DIAS (2002: 114), refere que a “*a partir de 1929-30 a legislação proíbe o ensino nas línguas locais moçambicanas com a excepção do ensino da religião*”. Em relação a essa proibição, a

mesma autora, citando HEDGES (1993), considera que o sistema colonial de ensino havia introduzido algumas alterações, com a criação do Ensino Rudimentar, cujo objectivo era o de “civilizar e nacionalizar os indígenas da colónia difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses (os grifos são da autora). Quer dizer, em Moçambique, só a língua portuguesa era incluída no ensino formal. Isso significa que as línguas bantu não eram usadas na alfabetização. O sistema educativo colonial não permitia o uso das línguas bantu e chegava-se mesmo a aplicar castigos severos a quem ousasse usá-las na escola. Os colonizadores pretendiam, com tal política linguística e educativa, implantar um sistema monolíngue como forma de controle social através da alfabetização, por meio da estigmatização das línguas bantu.

Segundo MAZULA (1995: 83), em 1935, a portaria nº2.456, de 27 de Março, no seu artigo 1º fez algumas alterações ao Regulamento do Ensino Primário Rudimentar. Esse artigo advogava que o Ensino Primário Rudimentar destinava-se à criança indígena que devia aprender a civilização portuguesa por meio do conhecimento da língua portuguesa e da Educação Rudimentar das suas faculdades e adopção dos costumes civilizados.

De acordo com FIRMINO (1998), apud STROUD & TUZINE (1998: 266), os missionários que acompanhavam os colonizadores com a missão de evangelizar tinham a missão de civilizar ou pacificar os “indígenas”. Esta missão consistia em alfabetizar os nativos por meio de lições de catequese que, no mínimo, toleravam o uso das línguas bantu para a tradução dos conteúdos sobre a religião. A primeira medida tomada pelos missionários para fazer chegar a sua mensagem foi o recurso às línguas nativas; não só para a interpretação da Bíblia na forma oral, mas também para a sua tradução através do uso escrito dessas línguas. A partir daí emergem as primeiras formas escritas das línguas moçambicanas, cujo alfabeto foi adaptado da forma latina.

MAZULA (1995: 88) refere que ocorreram algumas reformas em 1964 causadas pela abolição “aparente⁴³” do Estatuto Indígena, ocorrida em 1961. A abolição do estatuto indígena deveu-se a desconfiança do ensino missionário, qualificado como deficiente e a conjuntura política de Portugal na época. Essas causas precipitaram algumas reformas no ensino que começaram com a substituição do Ensino de Adaptação pelo Ensino Pré-Primário. O Ensino Pré-Primário tinha como finalidade a aquisição correcta da língua portuguesa. MAZULA (op. cit.) afirma que, nessa época, é autorizado o emprego do idioma local (língua bantu) como instrumento de ensino da língua portuguesa. Porém, os nativos, continuaram sempre a usar na

⁴³ Considera-se que a abolição do estatuto indígena foi “aparente” porque, na verdade o ensino continuava com um carácter discriminatório: um destinado à população negra e dirigido pelas missões, e outro reservado às crianças brancas e aos assimilados, confiado ao estado.

oralidade as suas línguas maternas, bantu, para veicular aspectos relevantes da cultura e para se comunicarem no dia-a-dia nos domínios familiares e de amizades, reservando o uso da língua portuguesa para situações formais, isto é, no trabalho, na escola e nos meios de comunicação de massas, sobretudo na Imprensa escrita, pois existiam Emissões da Rádio em línguas bantu.

Actualmente, alguns linguistas moçambicanos, GONÇALVES (1996); NGUNGA (2000); FIRMINO, (1989); LOPES (1999); DIAS (2002), entre outros, denunciam que as desigualdades do estatuto sócio-cultural entre as línguas faladas em Moçambique é, em parte, o reflexo directo da política linguística colonial, que não reconhecia o seu estatuto de línguas, na altura rotuladas como dialectos ou “falares dos indígenas”. Tal atitude significava a recusa dos valores culturais expressos na língua como o principal depositário da história e da cultura dos povos. Infelizmente, a política discriminatória foi ganhando raízes entre alguns jovens, quer nessa época, quer ainda hoje. Em alguns segmentos juvenis, ainda se nota o desprezo pelas línguas bantu, alegadamente, porque elas não conduzem à “civilização”. A política segregacionista implantada no tempo colonial conduziu a uma situação de falta de acesso à escola, por conseguinte, ao analfabetismo que hoje atinge cerca de 60% da população moçambicana.

Segundo DIAS (2002: 119), de 1930 a 1968, o ensino da língua portuguesa foi passando por várias alterações:

“Inicialmente o currículo de ensino da língua portuguesa encontrava-se bastante influenciado pelos métodos activos, trazidos pela pedagogia do século XIX, com maior enfoque o método directo. Os defensores do método directo reivindicavam que os alunos aprendem a entender uma língua ouvindo-a, e a falar falando-a. O ensino enfatizava bastante o treino da oralidade e a leitura usava os métodos analítico e silábico.

Posteriormente os programas de língua portuguesa passaram a adoptar os métodos audiolíngua e audioral. A partir da reforma de 1968 acrescentaram-se também os métodos situacionais e de tópicos”.

Durante o período da Luta Armada para Libertação Nacional (anos 60), cuja acção de guerrilha foi gerida pela FRELIMO⁴⁴ em zonas rurais e libertadas. A população dessas zonas era composta de indígenas, obviamente, camponeses analfabetos e de diferentes grupos linguísticos. Esta diferenciação linguística não favorecia a comunicação na mobilização dos guerrilheiros, pelo que os responsáveis de mobilização tiveram a necessidade de usar uma

⁴⁴ FRELIMO- Frente de Libertação de Moçambique, fundada em 1962, dois anos antes do início desse processo de libertação que culminou com a independência em 1975.

língua comum- neste caso, foi escolhida a língua portuguesa para a comuniação e o ensino. Segundo MAZULA (1995: 114), o Português nas zonas libertadas, como disciplina de ensino, “*devia capacitar o aluno a pensar e comunicar. Daí que se recomendava de que o ensino da língua portuguesa devia incidir em métodos globais, isto é, a partir de frases completas e não de palavras isoladas e os temas deviam ser àqueles que suscitasse uma discussão colectiva*”.

Durante as manobras levadas à cabo no campo de guerra pela FRELIMO, o uso das línguas nativas era o recurso estratégico para o despiste das forças coloniais.

Nas zonas libertadas houve a necessidade de implantar uma política que não só levasse a cabo a Luta de Libertação mas também preparasse quadros, através da alfabetização, para a “*futura pátria livre*”; foi nesse âmbito que a elite dirigente da FRELIMO elegeu o Português como a única língua de ensino e serviços. Sabe-se, no entanto, que dada a variedade de línguas nacionais faladas, a eleição de uma dessas línguas bantu poderia significar o surgimento de problemas de natureza regional e tribal que destruiriam todo o projecto de libertação do povo.

O que se pode sintetizar dos documentos históricos da FRELIMO é que durante a Luta Armada de Libertação Nacional, a orientação dada, relativa à língua de instrução, era o uso do Português como língua de ensino, mas admitia-se a possibilidade de tradução de conceitos técnicos-científicos para as línguas maternas das crianças sempre que elas mostrassem problemas de compreensão das matérias.

MAZULA (1995) refere que, durante o período da Luta de Libertação Nacional, nas zonas libertadas, destacavam-se as campanhas de alfabetização de adultos que desempenhavam um duplo papel na alfabetização dos adultos iletrados, nomeadamente, (i) ensinar os primeiros rudimentos da leitura e escrita e (ii) ensinar as práticas científicas do cultivo da terra, dos cuidados sanitários e da higiene comunitária. Também deve-se salientar que a escolha da língua portuguesa como língua de instrução era a única opção, uma vez tratar-se duma língua que tinha um sistema de escrita e um vocabulário modernizado. Entretanto, outros aspectos básicos da vida eram transmitidos aos adultos nas respectivas línguas bantu. Por exemplo, a preparação político-militar da maioria dos guerrilheiros que pertenciam a diferentes grupos étnico-linguísticos era feita através do uso simultâneo das línguas bantu e da língua portuguesa.

3.1.2. O ensino-aprendizagem de línguas no período pós-Independência (1975-2005)

A primeira Constituição de Moçambique independente, em 1975, não faz referência explícita sobre a problemática das línguas nacionais. A política linguística traçada elegeu a

língua portuguesa como língua de Unidade Nacional, adoptada para o ensino, a informação escrita e os serviços públicos. A norma padrão de referência seguida devia ser a do Português Europeu (variante de Lisboa).

GONÇALVES (1996:17) refere que a língua portuguesa, além de, estrategicamente, servir como língua de Unidade Nacional, também “*torna-se como uma espécie de símbolo do poder estabelecido*”. A autora sustenta isso, afirmando que a língua portuguesa era a língua usada, preferencialmente, em reuniões políticas e recorria-se a tradutores e intérpretes para passar a mensagem aos não falantes da língua portuguesa. DIAS (2002:137) afirma que a política linguística adoptada pela elite política libertadora do país, de orientação socialista, teve que ser de carácter agregador dos cidadãos do novo Estado de forma a não incentivar, nem fomentar as rivalidades étnicas e linguísticas. Foi esta a razão que sustentou a escolha da língua portuguesa para língua Oficial e de Unidade Nacional. A mesma autora refere que, a “*escolha de uma língua bantu para Língua Oficial podia pôr em perigo a integridade territorial. Contrariamente, 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, 2002: 137)

LIPHOLA (1995) subdivide o período que se segue após a Independência em dois momentos distintos quanto à abordagem das línguas nacionais:

- *O primeiro período de 1975 – 1980, caracterizado pela defesa, ao nível dos discursos políticos moçambicanos, da língua portuguesa e a definição do papel reservado às línguas maternas (nacionais) no quadro de uma política geral de desenvolvimento nacional que colocava tais línguas com o papel de indefinição;*
- *O segundo período compreende os anos de 1980-1990 que foram caracterizados por discursos políticos vincados no reconhecimento das línguas maternas.*

Em 1983, realiza-se a 11ª sessão do Comité Central do Partido FRELIMO, único na altura, que se debruça sobre a questão do estudo das línguas moçambicanas e sobre a criação de um órgão especializado para o efeito. As discussões relativas à política linguística existentes no país, no concernente, à problemática do estatuto sócio-cultural das línguas moçambicanas no período pós-independência, continua actual e foi apenas, parcialmente, resolvida com a introdução do Ensino Bilíngue. Moçambique é um país onde a alfabetização geral da população ficou ainda por resolver, devido sobretudo ao agravamento da guerra civil que se seguiu durante 16 anos (1976-1992). Nem mesmo a língua portuguesa, considerada língua oficial e de Unidade Nacional, se impôs, quer ao nível da administração pública quer ao nível da

alfabetização das populações. A influência dos ventos de mudança no Leste Europeu relacionados com a queda do Socialismo incentivou um debate quase aberto das políticas democráticas no país (inclusive a política linguística). No âmbito dessa conjuntura realiza-se o 1º seminário sobre a “Padronização da Ortografia das línguas moçambicanas” que vai impulsionar a definição mais clara do estatuto sócio-cultural das línguas moçambicanas na Constituição da República de Moçambique (CRM) de 1990. A primeira edição da CRM de 1990, consagra no seu artigo 5, o seguinte:

“Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial.

O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos”.

Apesar do que foi postulado na CRM, em 1990, notou-se, ao nível da educação, a falta de uma política linguística mais adequada e uma ausência total de propostas concretas e factíveis para o tratamento das línguas maternas bantu no que concerne às aprendizagens da leitura e da escrita. Há estudos experimentais que reivindicam que as línguas maternas são fundamentais para as aprendizagens iniciais da leitura e escrita. É de salientar que, à luz da vontade latente entre diferentes segmentos da sociedade, sobretudo no seio de políticos e de académicos vai aparecer uma nova abordagem sobre as línguas moçambicanas, através do Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas (NELIMO) e do INDE. Os trabalhos de pesquisa do NELIMO são realizados pela Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane e contribuiram para a criação de um clima de debate e de mudança de atitudes sobre o reconhecimento das línguas maternas bantu no âmbito do desenvolvimento humano no país.

Em 1992, como consequência do 1º seminário sobre a “Padronização da Ortografia das línguas moçambicanas”, o NELIMO⁴⁵ levou a cabo em todo o país um estudo sobre as línguas existentes e propôs a criação de núcleos provinciais de estudo das mesmas de forma a incentivar o estudo alargado de todas as línguas bantu moçambicanas.

A realização da “Conferência Nacional sobre a Cultura”, em 1993, também, impulsionou os estudos sobre as questões linguístico-culturais; mais concretamente, em relação a aspectos relacionados com as línguas moçambicanas bantu. Tal conferência recomendou que se incentivasse a formação de grupos de estudos e valorização dessas línguas em todas as províncias. As reflexões efectuadas nesse âmbito, terão incentivado outros estudos sobre a língua de ensino, o Português. As consultas feitas a diferentes actores educativos revelaram que

⁴⁵ Já houve o 2º Seminário em 1999 que, culminou com a elaboração do seu relatório em 2000.

havia necessidade urgente de revisão dos programas de ensino de modo a torná-los mais relevantes para as necessidades comunicativas e sócio-culturais dos alunos.

Nesse contexto, o Currículo do Ensino Básico revisto em 1983, pela lei nº 4/83, de 23 de Março, e revisto pela lei 6/92, de 6 de Maio, deixa expressa a vontade do ensino das línguas moçambicanas que é fruto da consciencialização de que um dos problemas que conduz ao insucesso neste nível é, também, a não utilização das línguas maternas bantu nas aprendizagens iniciais da leitura e escrita.

A introdução do ensino das línguas bantu no novo currículo moçambicano implementado a partir de 2003, altura em que inicia a transformação curricular, significou o reconhecimento oficial, objectivamente expresso ao nível didáctico, da necessidade de um ensino da língua portuguesa como língua segunda (L2). A transformação curricular contempla um Ensino Monolíngue, no qual a língua exclusiva é o Português e um Ensino Bilíngue, em que as crianças iniciam a escolarização na sua língua materna de origem bantu e, progressivamente, vão transitando para a língua portuguesa a partir da 3ª classe.

A presente investigação vem reforçar esta reflexão, tendo em conta que, em países multilingues e com problemas de alfabetização emergente, como é o caso moçambicano, o recurso ao Ensino Bilingue, provavelmente, poderá melhorar os níveis de alfabetização na escola, partindo duma realidade mais próxima do aluno que é a família e a comunidade.

Vejamos de seguida em que consiste, em linhas gerais, o processo de alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Básico (EB). Em relação à Educação Infantil veremos o que foi definido pelo Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social.

3.2. O Estatuto e o papel da Educação Infantil em Moçambique

A Constituição da República de Moçambique prevê a realização do direito à educação para todos os moçambicanos. É assim que o Decreto Presidencial nº 28/90, de 10 de Setembro, cria a Secretaria de Estado de Acção Social, atribuindo competências, entre outras, de dirigir, planificar e promover a criação de unidades sociais de protecção e de apoio à infância.

Pelo decreto 11/90, de 1 de junho, foi determinado o exercício da actividade de ensino privado a título gratuito ou oneroso, nos termos regulamentados, abrangendo o ensino pré-escolar como, por exemplo, creches e jardins-de-infância.

O Decreto Presidencial nº 1/2000, de 17 de Janeiro extinguiu o Ministério da Coordenação da Acção Social e criou o Ministério da Mulher e Coordenação da Acção Social (MMCAS) que

tem como objectivos dirigir e coordenar a execução da política de emancipação e desenvolvimento da mulher e da acção social do País.

Oficialmente a Educação Infantil em Moçambique aparece como um dos subsistemas do SNE, no entanto, diferentemente de outros subsistemas de ensino, o Ministério de Educação não tem acções curriculares concretas neste subsistema infantil. Existem esforços conjugados entre os Ministérios de Educação, da Saúde e da Mulher e Coordenação da acção Social, pelas competências que lhes foram conferidas pelo governo, no sentido de definir normas gerais do funcionamento do Ensino Pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu funcionamento.

De acordo com a lei 6/92, de 6 de Maio, o Ensino Pré-escolar não é parte integrante da escolaridade regular. A rede do Ensino Pré-escolar é constituída por instituições públicas, privadas e comunitárias, cuja criação cabe à iniciativa dos órgãos governamentais ao nível central, provincial ou local e de outras entidades colectivas ou individuais, nomeadamente, associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade. Tal ensino destina-se a crianças menores de 6 anos, a fim de complementar a educação familiar, com a qual deve estabelecer uma estreita relação. A sua frequência é de carácter facultativo.

O objectivo do Ensino Pré-escolar é estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças, contribuindo, deste modo, para a formação da sua personalidade, integrando-as num processo harmonioso de socialização, favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades.

De acordo com o INE (1998), os dados do Recenseamento Geral da População, em 1997, apontam que o número de habitantes era de 16.099.246 Hab². O número de crianças menores de cinco anos foi estimado em 3.330.961 habitantes, representando 20.7% da população geral do país. As projecções do INE apontam que para o ano de 2010 o número total de crianças desta faixa será de 4.169.599, representando cerca de 18.9% da população total projectada. Esses números indicam que as necessidades da alfabetização inicial das crianças na educação infantil serão sempre importantes e actuais.

É no quadro dessa situação e no âmbito das suas competências, como órgão do Estado, que ao MMCAS foi atribuída a função, entre outras, de estabelecer as políticas do Estado para a infância. Tal política preconiza a integração do grupo de crianças em idade pré-escolar, num plano de intervenção e atendimento, através da promoção e apoio de diferentes iniciativas realizadas em Centros Infantís que compreendem as Creches e os Jardins -de- Infância.

É assim que o MMCAS, como órgão promotor das políticas do estado para a infância, define que no país, as instituições de Infância têm como tarefa principal, promover e desenvolver os programas educacionais e de saúde que possibilitem o desenvolvimento integral das crianças que as frequentam; promover a elevação dos níveis nutricionais destas, bem como facultar um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação nas tarefas educativas, através dos Centros Infantís.

A Direcção Nacional de Coordenação da Acção Social-DNCAS (2003:13), define as crianças em idade pré-escolar como sendo aquelas que não possuem a idade mínima (0-5 anos) para o ingresso no SNE. A lei 6/92 que institui o SNE fixa o ingresso ao EB, a partir dos 6 anos.

3.2.1. A preparação para a leitura e a escrita na Educação Infantil

A preparação planificada para a leitura e escrita na Educação Infantil é feita na Pré-Escola, mais concretamente, no 6º ano do Jardim-de-Infância. Normalmente, para entender as aquisições que as crianças podem fazer no decorrer dos anos da Educação Infantil define-se o processo de aprendizagem das crianças e também, as relações que se destacam entre a aprendizagem e o desenvolvimento. BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ (1999: 23), apontam duas concepções fundamentais sobre o processo da aprendizagem na idade pré-escolar, nomeadamente,

1) A concepção Piagetiana que considera as crianças como sendo os indivíduos que não podem aprender se não tiverem desenvolvido previamente algumas características psicomotoras consideradas imprescindíveis. Quer dizer, subordina-se a aprendizagem ao desenvolvimento, no sentido de que primeiro se desenvolve uma série de capacidades cognitivas e depois se pode iniciar o ensino de conceitos que envolvem tais capacidades.

2) A concepção Vygotskiana que considera que para haver desenvolvimento é necessário que se produza uma série de aprendizagens, que servem como pré-requisitos. Isto significa que as aprendizagens, como processos de interacção com as outras pessoas, criam condições para o desenvolvimento dessas mesmas pessoas. Assim, nesta perspectiva Vygotskiana destaca-se que a aprendizagem facilita e promove o desenvolvimento através da criação de zonas de desenvolvimento potencial.

VYGOTSKY (1984), apud BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ (1999: 23), define essas zonas como sendo a distância entre o nível actual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver, independentemente, um problema e o nível de desenvolvimento potencial,

determinado através da resolução de um problema sob a mediação de uma pessoa adulta ou com a colaboração de uma outra criança mais capaz.

Os adultos, sejam eles pais ou educadores, actuam no sentido de ajudarem a criança a desenvolver as suas aptidões e a antecipar as suas capacidades para o seu avanço no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

PALACIOS (1991), apud BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ (1999: 25), refere que a aprendizagem das crianças é feita de maneiras muito variadas: *a aprendizagem através da experiência com os objectos, a aprendizagem através da experiência em determinadas situações, a aprendizagem através do prémio e do castigo, a aprendizagem por imitação e a aprendizagem da formação de andaimes por parte da pessoa adulta.*

A aprendizagem através da experiência com os objectos, consiste no processo de aquisição de conhecimentos que inicia sempre com uma experiência dos objectos. Quanto a isso, BASSEDA, HUGUET & SOLÉ (1999) afirmam que existe um exemplo clássico de Piaget sobre os bebés de quatro meses que conseguem segurar um objecto. Piaget denomina isso por “esquema de acção”, que é o conhecimento da criança quando actua sobre os objectos ou o que ela sabe fazer naquele momento. No decurso de toda a infância, a actividade sobre os objectos é muito importante. Essa actividade será significativa com o estabelecimento da capacidade de comunicação.

A experiência com as situações refere-se ao facto de a criança aprender a partir das situações do dia-a-dia que a ajudam a assimilar conhecimentos sobre a vida. Os prémios e os castigos constituem os dois pólos com que muitas vezes as crianças se defrontam na sua relação com os adultos. Nas situações de aprendizagem, as crianças são reforçadas para a aquisição das normas de comportamento.

A imitação é o método usual na aprendizagem das crianças. Elas observam aquilo que vêem e vivem ao seu redor, isto é, adoptam os modelos dos adultos para controlar e representar situações vividas, através da imitação.

A aprendizagem da formação de andaimes, trata-se do reconhecimento de que aprender significa partir de situações da vida quotidiana, na relação com os adultos, até às situações propriamente de aprendizagem. Considera-se que a criança passa de uma situação de total dependência das pessoas que a cuidam a uma autonomia completa, do movimento descoordenado e incontrolado ao controle e à coordenação quase total (perspectiva de desenvolvimento de Werner, 1957).

Em Moçambique, são as famílias, as Creches, os Centros Infantís, as Escolinhas Comunitárias e os Orfanatos que estão encarregados da preparação para a leitura e a escrita e a subsequente aprendizagem e desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes da criança.

O documento oficial emanado da DNCAS/MMma contém um conjunto de orientações nas áreas básicas de Educação Física, Educação Moral, Educação Intelectual e Educação Estética, com vista a preparar as crianças a ler e a escrever. As quatro áreas indicadas pela DNCAS/MMCAS, são agrupadas por BASSEDA, HUGUET & SOLÉ (1999: 31) em três áreas, nomeadamente, motora, cognitiva e afectiva, que são desenvolvidas no decorrer dos primeiros seis anos de vida. As duas versões devem ser entendidas apenas como um recurso expositivo, pois o desenvolvimento é global e existe uma estreita relação entre ambas.

Segundo DNCAS/MMCAS (2003:26), o tal documento, trata-se de um programa educativo no qual todas as instituições de infância se baseam para a planificação e implementação periódica das suas actividades de ensino, de acordo com a faixa etária da criança e os respectivos objectivos de desenvolvimento. O Programa de Apoio Pedagógico define quatro áreas de desenvolvimento correspondentes às idades das crianças de 0 à 5. Vejamos resumidamente as orientações que são definidas pelo programa para cada uma das áreas.

1) O Primeiro ano (0-1 ano de vida)

BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ (1999: 31), referem que:

“No primeiro ano de vida, ocorre uma grande quantidade de aquisições muito importantes, as quais serão preditoras para o desenvolvimento posterior. Passa-se de alguns movimentos iniciais involuntários a um controle de movimentos; modifica-se a posição do corpo; inicia-se a preensão com os dedos da mão, bem como as primeiras aquisições perceptivo-motoras”.

É um período de significado especial no desenvolvimento da criança caracterizado por uma aceleração do crescimento e desenvolvimento.

É neste contexto que o Programa de Apoio Pedagógico (DNCAS/MMCAS, 2003) coloca como objectivo básico, apoiar a criança a atingir no máximo os seus níveis de desenvolvimento neuropsíquico (intelectual). Trata-se de um período em que, para a educação da criança, devem ser tomadas em conta as grandes transformações típicas dessa idade.

A Educação Física orienta-se para o desenvolvimento dos movimentos e para o desenvolvimento do sistema nervoso, com maior atenção ao estímulo do meio. O educador deve criar as condições desse meio.

A Educação Moral destina-se à criação de relações afectivas entre a criança e o adulto. Recomenda-se que o educador mantenha um estado de espírito alegre na criança para que ela possa assegurar o seu desenvolvimento físico e neuropsíquico.

A Educação Intelectual é dirigida para o desenvolvimento da concentração e discriminação visual e auditiva, desenvolvimento de acções com objectos, desenvolvimento da linguagem e do pensamento para melhor orientação da criança com o seu meio circundante. Dá-se o início da fala e desenvolve-se a capacidade de imitação e repetição.

A Educação Estética visa desencadear o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade estética dos objectos e do mundo que a rodeia.

Assim, durante o 1º ano de vida, as relações que se estabelecem entre o bebé e a pessoa que o cuida devem ser ricas de situações de comunicação, nas quais deverá haver troca de informações e estabelecimento de laços afectivos essenciais para o crescimento e desenvolvimento de todas as capacidades. Essa relação estabelecida entre o bebé e a pessoa adulta desenvolve um substrato que permitirá ao bebé adquirir formas de representação que culminam na aquisição da linguagem verbal.

3) *Segundo ano (1-2 anos de vida)*

Neste ano, a criança já caminha autonomamente. Trata-se de uma aquisição básica, sob ponto de vista psicomotor, que permite à criança evoluir até ao domínio e o conhecimento das possibilidades do corpo. É ainda uma etapa de crescimento acelerado.

O desenvolvimento da criança nesta idade dependerá do que alcançou no primeiro ano de vida. No segundo ano, as actividades destinam-se ao aperfeiçoamento do que foi iniciado antes, os movimentos de locomoção, o aperfeiçoamento da fala e ampliação do vocabulário. É o ano em que inicia a construção progressiva do esquema corporal.

A Educação Física é dirigida ao desenvolvimento dos movimentos, deve-se ensinar a criança a andar e a coordenar os movimentos. Esta educação está, estreitamente, ligada ao fortalecimento da saúde e do sistema nervoso da criança.

A Educação Moral destina-se à criação de emoções e sentimentos positivos na criança.

A Educação Intelectual está orientada para o desenvolvimento do processo intelectual da percepção da forma, do tamanho e da cor, bem como ao enriquecimento na compreensão da linguagem do adulto.

A Educação Estética, nesta idade, dá continuidade ao desenvolvimento da percepção e sensibilidade estéticas dos objectos e do mundo que rodeia a criança, assim como ao desenvolvimento do ouvido musical, rítmico e melódico.

3) Terceiro ano (2-3 anos de vida)

Durante esta fase criam-se bases para novas actividades, tais como jogos e actividades de carácter produtivo (desenho, modelagem e construção). É o ano em que são aperfeiçoados os hábitos e as habilidades desenvolvidos nos anos anteriores. Desenvolve-se a fala construindo frases mais complexas.

A Educação Física orienta-se para o cuidado e o fortalecimento da saúde e do sistema nervoso. Treina-se para uma postura correcta e desenvolvimento dos músculos, bem como ensina-se a realizar movimentos simultâneos.

A Educação Moral vai permitir a formação e o desenvolvimento de sentimentos morais como, por exemplo, o amor e o respeito pelos outros. Nesta idade, aprende-se a formar as primeiras noções morais que vão fazer com que ela interiorize as normas de conduta moral.

A Educação Intelectual, nesta idade, serve para desenvolver os processos cognitivos, como a percepção, o pensamento e a linguagem.

A Educação Estética, nesta idade, dá continuidade ao desenvolvimento da percepção e sensibilidades estéticas em relação à beleza dos objectos e do mundo da criança.

4) Quarto ano (3-4 anos de vida)

Neste período, as crianças desenvolvem o domínio da fala e as possibilidades de conversação.

Os objectivos da educação, nesta idade, estão orientados para a continuação do desenvolvimento alcançado nos anos anteriores.

No plano da Educação Física procura-se o fortalecimento da saúde da criança, o aperfeiçoamento das funções do organismo, o alcance duma adequada coordenação dos movimentos e a continuação da formação dos hábitos de higiene.

Na Educação Moral e Cívica encontramos conteúdos que continuam a formar os sentimentos morais, como hábitos de cortesia, amizade, respeito e solidariedade, entre outros. A Educação Cívica orienta-se para aprendizagem dos valores de amor a pátria, do respeito aos símbolos nacionais (o hino nacional, a bandeira, entre outros).

A Educação Intelectual tem a finalidade de continuar o desenvolvimento da percepção, do pensamento e da linguagem, da imaginação infantil, da capacidade de realizar projectos e executá-los no jogo, no desenho, na construção ou noutras actividades criativas.

A Educação Estética vai dar continuidade o desenvolvimento dos níveis de sensibilidade relativamente a imagens artísticas, a beleza dos objectos e do meio circundante. O sentimento pelo maravilhoso deve ser reflectido pelas atitudes da criança.

5) *Quinto ano (4-5 anos de vida)*

As crianças possuem já suficientes conhecimentos para realizar tarefas cada vez mais complexas. Elas começam a utilizar um vocabulário mais complexo. Ao final da Educação Infantil, é comum que a linguagem oral das crianças seja totalmente compreensível, com domínio completo do repertório fonético, com o uso correcto de todas as flexões e com a utilização de muitas frases compostas.

Os objectivos da educação nesta idade são orientados para o desenvolvimento de capacidades, hábitos e conhecimentos, dependendo em grande medida da assimilação dos objectivos alcançados nas etapas anteriores.

Conforme foi dito, os objectivos, nesta etapa, estão orientados para a continuação do desenvolvimento físico, moral e cívico, intelectual e estético das crianças; bem como para a continuação da formação de hábitos higiénicos e culturais. Uma especificidade nesta idade é a introdução das noções elementares de Matemática, orientadas para a representação dos quatro primeiros números naturais, bem como o trabalho com os conjuntos.

6) *Sexto ano (5-6 anos de vida)*

Ao final da Educação Infantil a criança possui uma linguagem verbal oral totalmente compreensível. A criança domina um número maior de palavras, já possui uma consciência fonológica na sua língua materna, tem um repertório fonético e utiliza muitas frases compostas,

por forma a utilizar a língua para exprimir os seus sentimentos e transmitir as suas experiências no processo da aprendizagem da leitura.

Resumidamente, os primeiros cinco anos, comportam um conjunto de tarefas que concorrem para o desenvolvimento físico e psíquico integral e harmonioso da criança. De acordo com a DNCAS/MMCAS (2003: 49), os Centros Infantís, as Creches, os Jardins de Infância, os Orfanatos, os Infantários e as Escolinhas devem realizar algumas dessas tarefas como, por exemplo:

- *Desenvolver a linguagem;*
- *Favorecer o desenvolvimento sensorial;*
- *Desenvolver a atenção, a memória e o raciocínio;*
- *Estimular o desenvolvimento da capacidade de expressão plástica, musical e corporal;*
- *Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido de responsabilidade;*
- *Criar hábitos de higiene e ensinar regras para a defesa de saúde;*
- *Despertar na criança o respeito pelo meio ambiente;*
- *Desenvolver o espírito de sociabilidade;*
- *Ensinar regras de procedimento e cortesia no relacionamento familiar e social;*
- *Preparar a criança para o conhecimento do corpo humano sem preconceitos e tabus;*
- *Dar a conhecer os direitos da criança.*

Podemos concluir que a Educação da criança em idade pré-escolar constitui o primeiro passo para a formação da sua personalidade, cujos esforços devem ser combinados numa forma integrada, isto é, ela deve ser atendida na família e na comunidade, sem se confinar apenas às instituições infantís. No entanto, é preciso ter em conta que muitas crianças se encontram no meio rural, onde não existem instituições infantís, como Creches, Centros-de-Infância, que as preparem para o seu desenvolvimento integral e harmonioso.

Quer seja no ambiente rural, quer no ambiente urbano é necessário proporcionar à criança, no decorrer desses anos, uma preparação para a alfabetização. Durante o primeiro ano de vida, e em parte do segundo ano, os adultos (mãe, pai e outros educadores) são organizadores da vida dos pequenos e assumem todas as decisões que lhes dizem respeito. Nos outros anos a preparação poderá ser feita de forma mais ou menos institucionalizada, através de centros de atendimento comunitário, com educadores de infância destacados pela comunidade.

Em relação ao EB faremos o estudo do processo de alfabetização por meio da apresentação dos princípios e directivas do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) que é o principal documento da transformação curricular em Moçambique. A apresentação das orientações sobre

o ensino e aprendizagem da leitura e escrita será delimitada para as actividades a serem desenvolvidas apenas durante o 1º ciclo do EB (1ª e 2ª classes).

3.3. Aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Básico

Paulo Freire (2003) ao apresentar a sua obra sobre “A importância do acto de ler”, afirma o seguinte:

“...é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração”.

“É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim do milénio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmante de crianças interdidas de ter escolarização e que com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados”.

Hoje chegados ao século XXI e já no início do 3º milénio, a denúncia feita nessa altura, por Paulo Freire, referente ao contexto Brasileiro, aplica-se perfeitamente à situação moçambicana, pois os índices de analfabetismo situam-se nos 60% da população total.

Em 1983, Moçambique introduziu o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da lei 4/83, de 23 de Março e revista pela lei 6/92, de 6 de Maio. Após a sua introdução e implementação, vários foram os estudos efectuados para avaliar a eficácia e a produtividade do SNE. Tais estudos indicaram que os objectivos, particularmente, os relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita, não estavam sendo, cabalmente, atingidos, apresentando-se como factores principais para a falta de alcance das metas, os seguintes:

- A compartimentalização das matérias e a não consideração do princípio da interdisciplinaridade nos programas de ensino, nos livros dos alunos e nos manuais dos professores;
- A automatização, a memorização em detrimento de um processo pedagógico activo, orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, quer dizer, para o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno.

Segundo FREIRE (2003: 11), o *“acto de ler não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”*. Quer dizer, aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto e não

é uma manipulação mecânica de palavras mas uma relação dinâmica que articula a linguagem com a realidade. Por isso, aprender a ler, a escrever e a alfabetizar-se são actos de educação.

Estudos efectuados sobre a avaliação do SNE indicavam a necessidade de transformação do Currículo do EB, criando programas flexíveis que se adequassem à realidade moçambicana, que tivessem em consideração as características locais e que atendessem aos ritmos de aprendizagem diversificados dos alunos. É assim que o novo programa do EB está organizado por áreas temáticas que reflectem sobre a família, a escola, a comunidade, o meio ambiente, entre outras que atravessam todas as classes do EB.

De acordo com essas considerações, o INDE/MINED (2003:8) recomenda que,

“as estratégias de ensino devem basear-se numa metodologia que torne o processo de ensino e aprendizagem agradável, divertido e útil, dando uma grande relevância à interacção professor/aluno, aluno/aluno, aluno/comunidade, de modo a proporcionar aos alunos a possibilidade de ouvir, falar, ler escrever, tendo em conta que só se aprende a ouvir, ouvindo; a falar, falando; a ler, lendo e a escrever, escrevendo”.

Os princípios da transformação curricular de acordo com o INDE/MINED (2003: 8) dão primazia ao desenvolvimento das competências comunicativas e sócio-culturais básicas como aspectos inovadores, nomeadamente:

- *a abordagem do ensino da língua virada para uma pedagogia culturalmente sensível;*
- *o ensino orientado para a comunicação funcional;*
- *a perspectiva do ensino integrado;*
- *a organização do plano temático.*

Além destes aspectos, o INDE/MINED (2003, op.cit.), também introduz outras mudanças, tais como:

- *o método analítico-sintético, versão fónica, no programa do Ensino Básico, sofre uma adaptação de modo a que, no lugar do som se ensine o nome da letra e se dê um maior enfoque ao percurso da síntese, exercitando a combinação de letras para a formação de novas sílabas e palavras;*
- *o ensino de todas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas em simultâneo, na 1ª classe;*

- a complexificação dos textos estudados na 2ª classe em termos de extensão, estrutura e vocabulário;
- a introdução do diário a partir do 2º ciclo;
- a introdução da entrevista, da reportagem, do curriculum vitae e de textos normativos no 3º ciclo.

Todos estes aspectos revelam a preocupação de se ter um Ensino Básico que joga um importantíssimo papel no processo de socialização das crianças. O Currículo do Ensino Básico destina-se a formar a criança como cidadão capaz de se integrar na vida, através da aquisição de conhecimentos, habilidades e valores ou atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade. Os Programas do EB procuram responder às reais necessidades da sociedade moçambicana.

Vejamos de seguida, alguns princípios orientadores do Plano Curricular para que possamos compreender as recomendações sobre o ensino da leitura e escrita no EB.

3.3.1. O Plano Curricular do Ensino Básico

O Plano Curricular do Ensino Básico (*PCEB*) constitui o pilar do currículo do Ensino Básico em Moçambique, apresentando as linhas gerais que sustentam o novo currículo, assim como as perspectivas do Ensino Básico no país.

Segundo o MINED/INDE (2003), o novo currículo impõe muitos desafios e entre eles, destaca-se o seguinte:

“Tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana”.

Para a construção do PCEB foram tomadas em consideração as reflexões de diferentes estudos feitos por instituições do Ministério da Educação, em particular, do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), bem como de outras entidades colectivas e individuais. Foram também tomadas em conta as reflexões e recomendações dos professores, dos supervisores e dos inspectores educacionais, dos pais e dos encarregados de educação, em geral, das diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana: governantes, políticos,

religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, Organizações Não-Governamentais, de entre outras.

Segundo a Política Nacional de Educação, a “*educação é direito e dever de todos os cidadãos*” (Lei nº6/92). À luz da Constituição da República de Moçambique o Estado procura dar a cada cidadão esse direito. Entre vários objectivos dessa política reflectida no Sistema Nacional de Educação (SNE) encontramos os que garantem um Ensino Básico a todos os cidadãos. Essa prerrogativa inspira-se num compromisso de que a educação é um direito para todos (SNE, 6/92), cujos objectivos são:

- a) *Proporcionar uma formação básica nas áreas de comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural;*
- b) *Transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva;*
- c) *Proporcionar uma formação básica da personalidade.*

Esta concepção de educação joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo e de experiências socialmente aceites (INDE/MINED, 1999:17). Então, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade.

INDE/MINED (2003: 13) refere que o PCEB aponta para uma estratégia do desenvolvimento de Moçambique, em que a Educação Básica é de importância fundamental, nos seguintes termos:

- *é um elemento central de estratégia da redução da pobreza, uma vez que, por um lado, a aquisição de conhecimentos académicos, incluindo a alfabetização de adultos, irá alargar as oportunidades de acesso ao emprego, auto-emprego e aos meios de subsistência sustentáveis ao cidadão moçambicano e, por outro, aumentar a equidade do sistema educativo;*
- *assegura o desenvolvimento dos recursos humanos, base para o sucesso da economia nacional;*
- *é uma necessidade para o efectivo exercício da cidadania.*

É neste contexto que, o Ministério de Educação, para permitir um maior acesso ao ensino, sempre colocou como prioridade a expansão da escolaridade básica, conforme reporta o PCEB (INDE/MINED, 2003: 13):

Em 1999, o país passa a contar com 6608 escolas do EP1 e 454 do EP2 (MINED, 1999). O número de escolas do EP1 supera as existentes em 1980 - 5730 e as do EP2 constituem um recorde sem precedentes na história do país. Contudo, a qualidade de ensino não é a desejável. A eficácia interna das escolas primárias é muito baixa. As taxas médias de repetência e desistências atingem os 25% e 15% no EP1 e EP2, respectivamente. Como resultado disso, apenas cerca de 25% dos alunos, que ingressam na 1ª classe, consegue concluir, com sucesso, as cinco classes do EP1. As taxas de transição para o EP2 são também baixas. Apenas 6 em cada 100 alunos se graduam no EP2. (MINED, 1997).

Os factores do actual estágio do ensino apontados por diferentes estudos são múltiplos, entre eles, o elevado rácio aluno/professor, a fraca preparação do professor, as precárias condições de trabalho e o desajustamento da estrutura e dos conteúdos do currículo. Com efeito, no EP1, a proporção aluno/professor é de 61:1. Em algumas províncias é, de longe, ainda mais elevada, não obstante, a maioria das escolas das zonas urbanas e suburbanas funcionarem em regime de três turnos. No EP2, a proporção aluno/professor é de 41:1.

Em todos os níveis, há professores não qualificados para as classes e disciplinas que leccionam. Aproximadamente, 1/4 dos professores do EP1 não possui formação específica e a maioria recebeu apenas seis anos de escolarização e um ano de formação profissional.

É tomando em consideração estes e outros aspectos, acima expostos, que o Ministério da Educação construiu um currículo, que procura 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.

Associada a estas reflexões e recomendações, foram equacionadas as experiências curriculares de outros países, sobretudo os da região Austral da África.

3.3.1.1. Princípios e direcções do Plano Curricular do Ensino Básico

De acordo com o INDE/MINED (2003:xi), os princípios básicos que nortearam a transformação do Currículo do Ensino Básico são:

- *concepção da escola mais como agente de transformação do que como meio de transmissão de conhecimentos;*
- *o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva a que as diferentes disciplinas sejam abordadas numa perspectiva integrada;*

- *Exigência de programas flexíveis que se adequem à realidade: características locais, pontos de partida e ritmos de aprendizagem diversificados e;*
- *o predomínio dos aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da actividade, da livre crítica, do sentido de responsabilidade e da capacidade de integração em grupo.*

Estes princípios superam a concepção do currículo anterior, que era um conjunto de acções programáticas, normativas, prescritivas para a formação do “Homem Novo⁴⁶”. O actual Currículo do Ensino Básico aponta para um projecto pedagógico que não se trata duma mera aplicação de normas, mas da possibilidade da escola moçambicana tomar em suas próprias mãos uma aprendizagem mais relevante, de modo a proporcionar aos alunos a possibilidade de ouvir, falar, ler e escrever.

3.3.1.2. Estrutura e inovações do Plano Curricular do Ensino Básico

O PCEB está estruturado de forma a garantir o desenvolvimento integrado de habilidades, conhecimentos e valores. No actual Currículo foram introduzidas inovações, respectivamente, os ciclos de aprendizagem; o ensino básico integrado; o currículo local; a distribuição de professores; a promoção semi-automática e a introdução de línguas moçambicanas, do Inglês, de ofícios e de Educação Moral e Cívica.

Segundo o INDE/MINED (2003: 16) o currículo do Ensino Básico tem 7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau, está dividido em 2 ciclos⁴⁷, sendo o 1º correspondente à 1ª e 2ª classes e o 2º, a 3ª, 4ª e 5ª classes. O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classes correspondentes ao 3º ciclo. O ingresso para o Ensino Básico é feito aos 6 anos de idade, devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos 12 anos.

Assim, de acordo com o INDE/MINED (2003) os objectivos de cada um dos ciclos são os seguintes:

- O 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio;

⁴⁶ O “Homem Novo” preconizava para o antigo Sistema Nacional de Educação, até 1990, aquele que se identificava com os ideais socialistas: com espírito de colectividade e isento de ideais capitalistas.

⁴⁷ Os ciclos são unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas.

– O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes.

– O 3º ciclo, corresponde ao 2º grau, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores vai preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida.

A estrutura curricular do Currículo revisto é aplicável aos programas monolíngue (Português) e bilingue (Línguas Moçambicanas/Português). Assim sendo, de acordo com o INDE/MINED (2003: 22), o Ensino Básico encontra-se organizado em 3 áreas curriculares, nomeadamente:

1) Comunicação e Ciências Sociais (Língua Portuguesa, Línguas Maternas, Língua Inglesa, Educação Musical, História, Geografia e Educação Moral e Cívica);

2) Matemática e Ciências Naturais (Matemática, Biologia, Química e Física);

3) Actividades Práticas e Tecnológicas (Ofício, Educação Visual, Educação Física).

Neste estudo vamos-nos debruçar apenas sobre a área de comunicação, sem fazer referência a área das Ciências Sociais, por não ser este o âmbito do nosso estudo. Conforme o INDE/MINED (2003: 23), a Língua Portuguesa é falada em quase toda a extensão do país, pelos países da CPLP e em outras partes do mundo. Ela constitui um instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural.

O ensino da Língua Portuguesa tem como objectivo dotar os alunos de capacidades e habilidades para comunicar, oralmente e por escrito, de modo a participar integralmente na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo.

Nos programas de ensino monolíngue, a língua portuguesa é o meio de ensino e é uma disciplina de estudo da própria língua.

Nos programas de Ensino Bilingue, a Língua Portuguesa é, numa primeira fase, uma disciplina (1º ciclo) e progressivamente vai-se tornando meio de ensino de algumas disciplinas (2º Ciclo).

As línguas moçambicanas são faladas pela maior parte dos alunos que ingressa na escola. O que quer dizer que desenvolvem a competência comunicativa básica nas suas línguas maternas/locais. Assim, a utilização das línguas moçambicanas na escola tem por objectivo desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que

estas línguas veiculam. Os programas de Ensino Bilingue são conduzidos em duas línguas: línguas moçambicanas e Portuguesa. No 1º ciclo, as línguas moçambicanas são meio de ensino e uma disciplina de estudo da própria língua. No 2º ciclo, as línguas moçambicanas são o meio de ensino de algumas disciplinas e continuam a ser disciplinas de estudo das próprias línguas. No 3º ciclo, as línguas moçambicanas são apenas disciplinas de estudo e a língua portuguesa o meio de ensino e uma disciplina de estudo da própria língua.

No programa monolíngue, o Português (L2) e as línguas moçambicanas (L1) podem ser objecto de estudo, como disciplina opcional.

A língua inglesa tem como objectivo proporcionar, ao aluno, o vocabulário essencial para a comunicação, para a sua integração na região austral de África e no mundo em geral, bem como para o acesso ao conhecimento e à tecnologia.

3.3.2. O processo de alfabetização no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ficou amplamente discutida a questão da escolha da Língua Portuguesa como uma opção política tendo em conta o seu prestígio na comunicação na arena internacional e, no plano interno, a diversidade linguística existente. No entanto, essa escolha não satisfaz a necessidade de uso das línguas locais como elementos de identidade étnica e cultural.

Alguns estudos realizados sobre a língua de ensino, o Português, revelaram a necessidade de uma revisão dos programas em vigor desde 1983 de modo a torná-los relevantes para as necessidades comunicativas dos alunos, tendo em consideração que a língua portuguesa é usada como: 1) língua segunda (L2) para a maior parte da população; 2) língua materna (L1) para uma faixa da população urbana, de cerca de 6.4% dos doze milhões de habitantes do país, com mais de cinco anos e 3) língua estrangeira (LE) para uma faixa populacional do campo.

Neste contexto, o PCEB concebe um programa monolíngue, no qual a língua do ensino é o Português e um programa bilingue, no qual as crianças iniciam o ensino na sua língua materna bantu. É assim que, de acordo com INDE/MINED (2003: 9), constituem objectivos gerais da disciplina de Português no 1º Ciclo os seguintes:

- *“reconhecer que a língua é um instrumento de comunicação e de intercâmbio social e cultural;*
- *compreender mensagens orais relacionadas com diversas situações do quotidiano;*
- *usar as formas de comunicação, oral e escrita, em situações relacionadas com a vida na sua comunidade;*

- *falar sobre aspectos culturais da sua comunidade;*
- *contar oralmente histórias relacionadas com a comunidade em que vive;*
- *ler pequenos textos relacionados com a vida sócio-cultural;*
- *escrever pequenos textos relacionados com a comunidade em que vive;*
- *usar regras elementares de funcionamento da língua”.*

Como foi anteriormente dito, o ensino moçambicano subdivide-se em Ensino Monolíngue e Ensino Bilíngue. Vejamos de seguida como se processa a alfabetização no Ensino Monolíngue.

3.3.2.1. A Alfabetização no Ensino Monolíngue

O programa do 1º ciclo do EB, na 1ª e 2ª classes, contém um conjunto de aspectos a ter em conta para a alfabetização no ensino monolíngue, designadamente, ambientação, oralidade, pré-leitura e pré-escrita, leitura e escrita, métodos da leitura e escrita, alfabeto, funcionamento da língua.

1. O período de ambientação da criança refere-se a fase em que deverá ser propiciado um clima favorável à sua socialização. Esse período compreende actividades específicas, tais como, jogos, danças e canções da região, manuseio de materiais de rabiscos, desenho, pintura e recortes. Essa ambientação deverá ser carregada de significado, pois constitui a passagem de um meio familiar para outro relativamente estranho, a escola.

2. A oralidade é uma componente que deve ser desenvolvida, uma vez que se trata do primeiro estágio do PEA de uma língua. Aqui devem ser tidas em conta as diferenças linguísticas. A oralidade é um dos pré-requisitos que já começou em casa, no ambiente familiar, através da fala que reporta o dia-a-dia da criança.

Na 1ª classe, a oralidade, conforme o que está postulado, deve atravessar todo o PEA do Português, desde a fase da ambientação até a fase do início da formação de palavras, frases e de pequenos textos. Na fase de pré-requisitos, a oralidade é feita a partir de actos de fala que, gradualmente, serão utilizados em estruturas linguísticas mais complexas e ajustadas a situações mais diversificadas.

O programa recomenda que, ao longo do PEA, o desenvolvimento da oralidade deve convergir com o desenvolvimento da leitura, da compreensão e da produção escrita. Para o desenvolvimento da expressão oral na 1ª classe, são propostas algumas actividades como, por exemplo, ouvir, dialogar, narrar pequenas histórias com o apoio de imagens, recontar pequenas histórias ouvidas ou lidas, cantar, dizer poemas e fazer jogos orais.

Na 2ª classe, de acordo com o programa, a aprendizagem da língua portuguesa tem como finalidade continuar e aprofundar as habilidades, as capacidades e os conhecimentos adquiridos, anteriormente, no respeitante à leitura e escrita.

O programa recomenda que, na 2ª classe, a oralidade seja desenvolvida tendo em conta os actos de fala auxiliados por imagens, histórias, jogos, pequenos poemas, lengalengas, fábulas, diálogos, dramatizações e outros recursos, de acordo com o contexto. A oralidade, nesta classe, deve estar ligada à leitura e escrita, ao conhecimento de novas estruturas e à ampliação do vocabulário que contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesta classe as actividades que são propostas para desenvolver a oralidade são as mesmas da 1ª classe.

3. A pré-leitura e a pré-escrita ocorrem na 1ª classe. É a fase que se traduz em acções de interacção professor/aluno, aluno/aluno, caracterizada por situações de comunicação autênticas, conhecidas e motivadoras da criança.

4. Recomenda-se que a leitura e escrita devem estar baseadas nas competências comunicativas desenvolvidas na oralidade. Assim, o programa, (INDE/MINED, 2003: 94) recomenda que:

- *a aprendizagem da leitura e da escrita aconteçam simultaneamente;*
- *a aprendizagem da leitura e da escrita da palavra não se desliguem da frase, relacionada com uma dada realidade comunicativa;*
- *a frase em questão deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada, tendo em conta que o objectivo da aprendizagem da língua é a comunicação;*
- *o método deve privilegiar a leitura e a interpretação da frase e da palavra de acordo com a apreensão sincrética da criança;*
- *a palavra-chave deve ser a base da formação da leitura de novas palavras com vista ao alargamento do vocabulário;*
- *as palavras, frases e textos aparecem em letra de imprensa e cursiva, no livro de leitura e caderno de exercícios, mas ao aluno só escreve em letra cursiva.*

5. O método de leitura e escrita preconizado no programa para a 1ª classe é o analítico-sintético. Parte-se da análise de uma frase para se chegar à identificação dos grafemas (letra do alfabeto) e não à pronúncia/leitura do fonema (som da letra). Cada letra é tratada com um valor fonético, num sentido análise-síntese e vice-versa.

A análise compreende as seguintes actividades: *exploração (através de histórias, conversa, interpretação de imagens, jogos, canções); destaque da frase-chave; interpretação da frase chave; leitura da frase chave; destaque de uma palavra chave, interpretação da palavra;*

análise/decomposição/divisão da palavra chave em sílabas; leitura das sílabas; destaque da letra-base e identificação da letra-chave. (INDE/MINED, 2003:)

A síntese desenvolve actividades, tais como, *formação da sílaba chave; leitura da sílaba chave; leitura da sílaba chave noutras palavras; formação da palavra chave; leitura da palavra chave; grafismos; escrita da letra chave; formação de sílabas variantes fonéticas com base na letra em estudo; escrita de sílabas variantes fonéticas; formação de novas palavras com variantes fonéticas; leitura das palavras formadas; interpretação das palavras formadas; formação de frases com as novas palavras; leitura e interpretação das frases formadas e escrita das frases formadas. (INDE/MINED, 2003:)*

Durante as actividades de leitura e escrita não são seguidos, necessariamente, todos estes passos de análise e síntese propostos, verificando-se que é um processo que evolui à medida que as actividades aumentam.

A metodologia de leitura e escrita, na 2ª classe não é diferente da 1ª classe. Portanto, o método analítico-sintético é usado em todo o 1º ciclo. A única diferença encontrada na 2ª classe é que já não é a letra considerada a unidade mínima mas sim a combinação fonética, grupo fonético ou dígrafo como, por exemplo, *o ss, rr, lh*, etc.

Na 1ª classe, a seguir aos métodos de leitura e escrita, introduz-se a leitura e escrita do alfabeto pela sua ordem tradicional. A introdução dos grafemas maiúsculos e minúsculos em simultâneo, durante o processo de iniciação à leitura e escrita obedece a determinadas etapas (cf. Programa do 1º ciclo do EB). Após essas actividades, a criança é conduzida à aprendizagem do funcionamento da língua (gramática). Nas duas classes que compõem o 1º ciclo, o ensino –aprendizagem da língua compreende o uso da língua em situações de comunicação e a prática intensiva de exercícios orais e escritos que permitem aos alunos dominar as estruturas do funcionamento da língua. Na 2ª classe, percorridos o processos de análise e síntese e, após a introdução dos grupos fonéticos, a criança é introduzida ao contacto com textos mais extensos (histórias, contos, poemas, entre outros).

A leitura na 2ª classe de acordo com o INDE/MINED (2003:100) compreende actividades, tais como:

- *Análise de imagens do texto ou de outras imagens relacionadas com o referido texto;*
- *Interpretação de imagens, feita pelos alunos, com ajuda do professor;*
- *Leitura expressiva feita pelo professor;*
- *Levantamento de palavras de difícil compreensão;*
- *Explicação das palavras de difícil compreensão pelo professor;*

- *Registo das palavras difíceis e do seu significado pelos alunos nos cadernos diários;*
- *Interpretação oral do texto;*
- *Leitura oral feita pelos alunos (individualmente, toda a turma e por pequenos grupos).*

A escrita deve ser desenvolvida por meio de exercícios sistemáticos variados, em que o aluno deve fazer uso da língua em situações diversas, no uso de estruturas e vocabulário adequado. Na 2ª classe, para que a criança aprenda a escrita, são colocadas como condições, a necessidade de escrever, a oportunidade de escrever e a vontade de escrever. Nesta classe recomenda-se a realização do ditado e da cópia por serem bons auxiliares da escrita.

3.3.2.2. A Alfabetização no Ensino Bilíngue

A UNESCO (1953) apud BENSON (1997) recomenda o uso das línguas maternas como língua de alfabetização inicial (leitura/escrita) e, como meio de ensino das disciplinas nas primeiras classes.

Numa dessas afirmações sobre a necessidade do uso da L1 na alfabetização, a UNESCO (1953), apud BENSON (1997: 13), recomenda o seguinte:

É axiomático que o melhor meio de ensino para a educação da criança seja a língua materna. Psicologicamente, é o sistema de sinais significativos que funciona automaticamente no cérebro para criar expressão e entendimento. Pedagogicamente, a criança aprende mais rapidamente através da língua materna do que por meio linguístico desconhecido (os grifos e a tradução são da autora citada).

Esta recomendação foi acompanhada por experiências na pesquisa sobre as aprendizagens iniciais que evidenciaram o uso das L1 como relevantes no plano da consciência fonológica, isto é, da aprendizagem do sistema de sons, como preditora da leitura e escrita. A esse propósito, MODIANO (1973), apud BENSON (1997: 15), refere que, *a “alternativa positiva e clara é usar a língua materna, a “língua do coração,” que representa a cultura doméstica familiar, os valores tradicionais, e a experiência da criança”*. A língua materna é algo pessoal e essencial no contacto com o meio circundante.

As razões que conduziram a introdução das línguas moçambicanas no currículo do EB foram, nomeadamente:

- 1) dificuldades de leitura e escrita em Português por parte das crianças;
- 2) fracasso escolar muito elevado no Ensino Primário. De 100 crianças que entravam na 1ª classe, apenas 10 chegavam à 5ª classe após 5 anos (MINED, 1997);

- 3) valorização das línguas africanas e consequente reforço e desenvolvimento de maior afirmação, identidade e autenticidade moçambicana;
- 4) respeito ao direito linguístico que defende que cada cidadão tem o direito de ser alfabetizado na sua língua materna-L1.

Foi antes referido, neste trabalho, que o uso oficial do Português como língua de instrução exclusiva não era a melhor opção para a realidade sociolinguística moçambicana, pois, contrasta com a realidade, uma vez que muitas crianças entram para a escola sem conhecimento dessa língua. Tais crianças, ao entrarem pela primeira vez na escola, já têm desenvolvidas as competências básicas na sua língua materna, que lhes permitem desenvolver facilmente as suas habilidades nessa língua para a aprendizagem da leitura e escrita. Foi esse motivo que levou a introdução das línguas moçambicanas no currículo, adoptando-se, assim, um currículo em que o meio de ensino-aprendizagem é adequado à realidade linguística do país. As justificações dessa opção curricular na utilização de línguas moçambicanas no Ensino Básico, de acordo com o INDE/MINED (2003: 110), são de natureza linguístico-pedagógica, cultural, de identidade e de direitos humanos do indivíduo, conforme nos referimos antes.

BENSON (1997: 14) refere que a utilização da L1 por motivos linguístico-pedagógicos pode favorecer o aluno, na medida em que, este facilmente faz a ligação entre o som e a letra (correspondência fonema-grafema) se a língua tiver sentido para ele. O INDE/MINED (2003: 111) afirma que, os programas bilíngues justificam-se, do ponto de vista do professor. Este tem mais auto-confiança para conduzir o PEA numa língua em que é nativo e os alunos podem entendê-lo.

A utilização da L1 por razões culturais e de identidade justifica-se pelo facto da língua não ser apenas um instrumento de transmissão de mensagens, mas também ser um veículo de transmissão de valores culturais. BENSON (1997), inspirando-se em estudos efectuados tanto por linguístas, como por antropólogos, sobre a relação entre cultura e língua, refere que num PEA, a não observância dessa relação pode provocar uma descontinuidade entre os valores que a criança leva para a escola e os valores adquiridos na mesma. No nosso país, durante muito tempo existiam denúncias em relação os manuais que muitas vezes eram elaborados descontextualizados da realidade do aluno.

A utilização da L1 por motivos dos direitos humanos do indivíduo é o reconhecimento de que uma L1 é pertença do indivíduo, em termos de identidade. Em relação a isso, a UNESCO (1953), apud BENSON (1997) recomenda que a pessoa tem o direito a ser educada na sua L1, como forma de garantir a sua liberdade individual. Uma outra justificação pode ser aquela que

foi descrita neste trabalho, de que a utilização duma língua desconhecida, além de poder conduzir o aluno para uma situação de insucesso escolar, pode causar auto-depreciação e ameaçar a identidade da pessoa.

O Ensino Bilíngue é, essencialmente, o ensino em duas línguas. Conforme BENSON (1997: 13), esta situação faz com que cada língua tenha uma função ou um domínio diferente: a L1 serve como língua de alfabetização inicial e como meio exclusivo de ensino das disciplinas nas duas primeiras classes; e a outra língua, o Português, é ensinada como L2 ou língua estrangeira (LE), oralmente antes de ser introduzida nos outros domínios do ensino. Este princípio significa que, quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na L1 e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na L2, pode transferir todas as habilidades cognitivas e linguísticas para a L2. Aqui adopta-se o chamado modelo de transição com manutenção na L1 como disciplina, para compensar o possível défice linguístico-pedagógico que possa surgir da transferência precoce.

BENSON (1997) e INDE/MINED (2003) consideram que o modelo de bilinguismo transicional consiste em ensinar o aluno a ler e a escrever na sua língua materna e, simultaneamente, ensinar a L2 oralmente, para depois transferir as habilidades aprendidas na L1 para a L2. O meio de ensino nos primeiros três anos é a L1; no terceiro ano introduz-se a leitura e escrita na L2, e o meio de ensino passa para a L2 no fim do mesmo ano.

De acordo com o INDE/MINED (2003: 112), no EB em Moçambique introduz-se o ensino das línguas bantu com uma proposta de três modalidades:

- *Programa de educação bilíngue: línguas moçambicanas/Português-L2;*
- *Programa de ensino monolíngue em Português-L2 com recurso às línguas locais;*
- *Programa de ensino monolíngue em Português-L2 e línguas locais como disciplina.*

Estes programas têm em conta a estrutura do EB que compreende três ciclos de aprendizagem. Dos vários modelos existentes, de acordo com o INDE/MINED (2003), foi adoptado o modelo de bilinguismo transicional com algumas características de manutenção, por forma a garantir um bilinguismo aditivo nos alunos.

No primeiro ciclo (1ª e 2ª classes), considera-se a L1 da criança como sendo o único meio de ensino-aprendizagem. Recomenda-se que a língua materna e o Português sejam ensinados como disciplina, sendo o Português usado para desenvolver habilidades de oralidade, com vista a preparar a aprendizagem da leitura e da escrita para o ciclo.

O 2º ciclo inicia o processo de transição gradual do meio de ensino, da L1 para a L2, sendo na 3ª classe onde os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita em Português, através

de um processo de transferência de habilidades adquiridas na sua L1. Quer no primeiro, quer no segundo ciclos, a L1 e a L2 são leccionadas como disciplinas.

O 3º ciclo usa a L2 como único meio de ensino-aprendizagem, tomando em consideração que os alunos já possuem as competências básicas em ambas línguas (L1 e L2).

Em relação à alfabetização em língua portuguesa e na língua bantu, o INDE/MINED (2003: 114) considera que a língua portuguesa por,

“ser língua oficial, é a única língua de ensino-aprendizagem em outros níveis de ensino, bem como a língua que permite ingressar no mercado de trabalho e ter acesso a outras instituições da vida do país, desempenhando, por isso, um papel importante; enquanto as línguas moçambicanas são como recurso auxiliar do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue em Português-L2”.

Com efeito, espera-se que os alunos tenham um bom domínio de língua portuguesa, no final do Ensino Básico. Ao mesmo tempo, espera-se que possuam, também, uma boa competência na sua língua materna que possibilite a que não haja um retorno em relação às competências já adquiridas na sua L1 e que a mesma continue a servir de suporte pedagógico para uma transferência positiva de habilidades linguísticas para a L2.

3.4. Análise da Alfabetização Emergente na Educação Infantil e no 1º ciclo do Ensino Básico

Neste trabalho procuramos analisar o processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças em idade pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico.

3.4.1. Análise da Alfabetização Emergente na Educação Infantil

Ao procedermos a análise da AE no programa da Educação Infantil pretendemos trazer uma visão global daquilo que é o currículo da Educação Pré-escolar. A visão global procura conhecer o impacto e todas as informações pertinentes a partir de aspectos teóricos que sustentam o programa da EI, os objectivos definidos e, particularmente, os conteúdos relacionados com o desenvolvimento da linguagem. Está claro que, em Moçambique, embora a Educação Infantil esteja integrada no SNE como subsistema de ensino, ainda não constitui um espaço prioritário para a preparação ao EB. A Educação Infantil ainda não é uma prioridade para a preparação das crianças para o EB.

De acordo com DNCAS (2003), os objectivos da Educação Pré-escolar são os mesmos para toda etapa Pré-escolar, tendo em conta as particularidades de idade. Os tais objectivos resumem-se em:

- Garantir o desenvolvimento multilateral das crianças através da realização de tarefas educativas que abarquem a Educação Física, Moral, Intelectual e Estética.
- Desenvolver nas crianças os hábitos e as habilidades indispensáveis para que na sua futura aprendizagem escolar possam lograr uma integração adequada ao trabalho educativo que a escola leva a cabo, desenvolve e sistematiza.

É com base nesses objectivos que as instituições infantis organizam a vida das crianças em idade pré-escolar por anos de vida para facilitar o trabalho pedagógico. Estes objectivos são concretizados em áreas de Educação Física, Educação Moral, Educação Intelectual e Educação Estética. Neste trabalho a nossa análise será em torno desses objectivos referentes a cada ano de vida e as potencialidades a adquirir no âmbito da linguagem. Assim:

1) No Primeiro ano de vida

Pelas características desta etapa, verifica-se o desenvolvimento das percepções sensoriais, a visão, a audição e a capacidade de locomoção. É a etapa de muita estimulação no contacto entre a criança e o meio ambiente, a criança precisa do apoio das famílias e do adulto mais próximo.

2) No Segundo ano de vida

Desenvolve-se na criança a fala. A criança aperfeiçoa e amplia o seu vocabulário. Com o surgimento da fala surge também a rudimentar consciência fonológica. Aqui recomenda-se que as famílias tenham um papel activo no desenvolvimento da oralidade da criança, através da conversação.

3) No Terceiro ano de vida

Segundo o Manual de Orientação e procedimentos para o atendimento às crianças nos Centros Infantís (DNCA, 2003) as diferentes áreas de educação visam orientar a direcção do desenvolvimento dos movimentos, da coordenação psicomotora, da orientação das emoções e sentimentos positivos na criança, do desenvolvimento do processo intelectual, da percepção da

forma, tamanho e da cor, bem como do enriquecimento na compreensão da linguagem do adulto e da percepção e sensibilidade estéticas. O Manual de Orientação e procedimentos para o atendimento às crianças nos Centros Infantís (DNCAS, 2003). apontam que, nesta idade, criam-se as bases para novos tipos de actividades, tais como, o jogo e as actividades de carácter produtivo como, por exemplo, o desenho, a modelagem e a construção. Nesta etapa, continua o aperfeiçoamento dos hábitos e habilidades desenvolvidas nos anos anteriores. O desenvolvimento da fala é feito através da construção de frases complexas e do pensamento.

4) O Quarto ano de vida

É um período caracterizado pelo domínio da fala e das possibilidades do estabelecimento da linguagem oral. Dá-se início das tarefas da consciência silábica. Por exemplo, pede-se às crianças que façam batimentos representativos para cada sílaba ou fonema apresentada (ma-mã, pa-pá, ca-jú).

5) O Quinto ano de vida

As crianças utilizam um vocabulário mais complexo. Elas aperfeiçoam a fala, pelo alargamento do vocabulário. Neste contexto, a proposta que é feita no programa da EI (DNCAS, 2003), indica o aperfeiçoamento da fala através de actividades que visam o desenvolvimento da linguagem oral, como forma de garantir o seu contacto com o mundo já iniciado desde o 1º ano de vida, rumo ao mundo mais complexo, organizado pela escola, através da aprendizagem da leitura e escrita. A falta de preparação da criança nesta idade, em termos de linguagem oral pode prejudicar o início da alfabetização na escola. Estudos empíricos de autores como LIBERMAN et al (1974) e BRADLEY & BRAYANT (1983), apud MARTINS (1986), concluíram que, na etapa pré-escolar, a correlação entre a realização em tarefas de consciência fonológica no jardim- de-infância e a competência da leitura de palavras, no fim do primeiro ano de aprendizagem formal da leitura, era bastante significativa. Não há distinção entre o Programa de Apoio Pedagógico para as crianças do 1º ao 5º ano e o Manual de Orientação e Procedimentos para o atendimento às crianças nos Centros Infantís, pois, os dois documentos apresentam orientações gerais idênticas. Os dois documentos não apontam orientações mais concretas.

3.4.2. Análise da Alfabetização Emergente no 1º ciclo do Ensino Básico

Efectuámos a análise do percurso da Alfabetização Emergente no 1º ciclo do EB com base na análise descritiva dos documentos que orientam o PEA da leitura e escrita neste ciclo, nomeadamente, o programa e o livro do aluno. No início, tínhamos a previsão de incluir, além do Programa e do Manual de leitura, as planificações e as dosificações do professor da EPCE. No entanto, retirámos da nossa análise planificações e dosificações por termos verificado que se trata de mera reprodução do plano temático do programa oficial. Na EPCE, as planificações são quinzenais e as dosificações são trimestrais, porém, no nosso entender, não obedecem a nenhum critério sistemático das actividades pedagógicas da escola, tratando-se, apenas, de documentos que ajustam os conteúdos propostos pelo programa ao tempo lectivo. A nossa análise concentrou-se apenas no Programa e no Manual de leitura do Ensino Monolíngue do Ensino Básico por ser neste ensino em que estão enquadradas as crianças com as quais trabalhámos.

3.4.2.1. Programa de Português na Primeira Classe do Ensino Monolíngue

A nossa análise é feita, de forma combinada, entre o Programa e o Manual do Aluno, “vamos aprender” da 1ª classe, da disciplina de Língua Portuguesa. NOVELA & JUMA (2003), autores deste manual, conceberam-no, “*para desenvolver no aluno as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever*”. Estas capacidades constituem a concretização das três competências propostas pelo programa oficial, designadamente, a oralidade, a leitura e a escrita. O manual está estruturado em cinco unidades de ensino, nomeadamente, a escola, a família, a escola, a comunidade e o ambiente. Estas unidades estão articuladas com as indicações gerais do programa do 1º ciclo do Ensino Básico, isto é, procuram operacionalizar as orientações gerais do programa, no concernente aos objectivos específicos, conteúdos e competências básicas (cfr. Anexo 5).

A nossa análise destaca as tais capacidades preconizadas pelos autores do manual, concretamente, o desenvolvimento da oralidade, através do ouvir e falar, a aprendizagem da leitura e da escrita, reflectidas nas cinco unidades do Manual de Leitura do Aluno. Vejamos, então, como essas capacidades são caracterizadas em cada uma das unidades.

1. Unidade sobre a escola

Na unidade referente à Escola, ao consultarmos os objectivos específicos e as competências básicas propostas pelo INDE/MINED (2003: 24-29), contidos no programa, verificamos que há maior privilégio para o desenvolvimento da oralidade. Todas as competências básicas que se pretendem formar estão relacionadas com actividades que conduzem a ambientação da criança à escola (novo ambiente da criança). No Programa (INDE/MINED, 2003: 24-25) na parte referente aos objectivos específicos ou instrucionais, propõe-se ensinar à criança expressões para: i) cumprimentar o professor e os colegas, conforme o período do dia; ii) despedida ao professor e aos colegas; iii) dizer o seu nome, o do professor e dos colegas.

Nesta unidade, não se faz referência a nenhuma actividade relacionada com a leitura.

Para desenvolver a coordenação psicomotora, o INDE/MINED (2003: 28) propõe a realização de algumas actividades de pré-escrita, tais como, fazer traços livres, fazer rabiscos e garatujas, fazer desenhos livres. Algumas actividades estão ligadas a ambientação, através do conhecimento dos novos espaços, novos colegas e novas pessoas adultas (professores e outros). O Programa e o Manual de leitura não apresentam actividades de leitura, apenas algumas actividades de pré-escrita (cfr. INDE/MINED, 2003:28). O Manual de leitura (NOVELA & JUMA, 2003: 11) orienta a criança elaboração de exercícios psicomotores como, por exemplo, para ligar com traços os desenhos iguais; fazer desenhos livres (ibidem, 2003: 13) e desenhar a escola (ibidem, 2003: 17).

2. Unidade sobre a família

No programa, o INDE/MINED (2003: 30-42) apresenta, nesta unidade, um significativo conjunto de actividades da oralidade para a formação das competências básicas ligadas a leitura e escrita. Em contrapartida, no Manual, a oralidade está muito reduzida, pois, os autores do manual sugerem muitas actividades que orientam a criança ao desenvolvimento da leitura e escrita. Não há concordância entre as orientações do Programa e as actividades propostas no Manual. No programa (INDE/MINED, 2003: 34-38) apresentam-se actividades/conteúdos que orientam para a interpretação de frases relacionadas com vogais em estudo, identificação de sílabas, formação de ditongos; interpretação de frase-chave, palavra-chave, reconhecimento de sílabas e leitura de palavras-decomposição/análise (p. 38); leitura de frases a partir de letras-codificação/síntese (p. 40) e leitura de textos construídos a partir das letras conhecidas (p. 41).

Ao nosso entender, tratando-se duma unidade que evoca aspectos relacionados com a família, dever-se-ia continuar a explorar mais a oralidade, através da promoção do diálogo com as crianças, por forma a ampliar o vocabulário para garantir a aprendizagem da leitura e escrita.

Na primeira classe, a criança já tem o domínio da oralidade, da utilização das unidades da fala e da consciência fonológica, então, o professor deveria explorar mais a experiência que essa criança tem sobre a família, seu ambiente originário. Não se trata de, obviamente, ensinar a fala, mas orientar essa competência para o uso na aprendizagem da leitura e da escrita. O que se verifica, quer no Programa, quer no Manual é que as sugestões parecem apontar para o uso de métodos tradicionais analíticos-sintéticos que visam o treinamento da criança para decifrar palavras.

Na unidade referente à família podia-se explorar muito a experiência que a criança traz sobre a família como forma de desenvolver a oralidade que poderia servir muito bem para unidade seguinte (sobre a escola). Observamos que nesta unidade há maior actividade na introdução dos grafismos orientados para as vogais, ditongos, divisão silábica, palavras e frases chaves.

Notamos que existe uma insuficiente ligação na passagem da unidade sobre a família para a da escola. As experiências da criança, existentes na linguagem oral deveriam ser transferidas através do debate, do relato de histórias, de lengalengas e de adivinhas, isto é, a passagem da conversação para os grafismos deveria ser feita de uma forma clara e gradual. Tal passagem é feita de forma abrupta no manual. De forma descontínua, observam-se gravuras acompanhadas de legendas, em palavras e/ou frases (cfr. NOVELA & JUMA, 2003: 5-18), o que denota incongruência na proposta do programa sobre as actividades de conversação e a introdução da escrita. Isto é, o programa dá indicações no sentido equilibrar as actividades de oralidade e as actividades sobre a escrita, no entanto, tal relacionamento entre a oralidade e a escrita não foi devidamente acautelado no manual de leitura.

3. A unidade sobre a escola

Esta unidade de acordo com INDE/MINED (2003) constitui aquela que deveria equilibrar as três competências básicas para a criança propostas pelo, nomeadamente: a oralidade, a leitura e a escrita. O programa e o manual de leitura demonstram a preocupação desse equilíbrio na promoção da linguagem oral e da escrita. O programa (INDE/MINED, 2003: 43-47) orienta para actividades da oralidade como, por exemplo, empregar vocabulário relacionado

com o tamanho, o peso, identificar dias da semana, formular pedidos, agradecer, felicitar, elogiar, entre outras.

No decurso do micro-estudo exploratório, durante a observação directa que efectuamos na sala de aula da 2ª classe da EPCE, justamente, nesta unidade temática, constatámos que, apesar do programa e do manual apresentarem esse equilíbrio, na aula prática, não existe muita preocupação de promoção da linguagem oral, mas sim, de muita actividade escrita.

4. Unidade sobre a comunidade

Os conteúdos programáticos, planificados pelo INDE/MINED (2003: 53-61), orientam mais para actividades que desenvolvem competências básicas de leitura e escrita com pouca oralidade. No programa (INDE/MINED, 2003: 57-61) estão propostos 32 conteúdos cujo teor é a concretização da leitura e escrita; enquanto para a oralidade são apenas 18 conteúdos (INDE/MINED, 2003: 53-56). No entanto, nesta unidade temática, o manual (NOVELA & JUMA, 2003) apresenta imagens que evocam situações que estimulam a oralidade. Pede-se a criança para observar e interpretar o que se passa na imagem. Neste item, as crianças deveriam ser estimuladas para relatarem as experiências que trazem da comunidade de origem, através do relato de histórias, adivinhas, poesias, lengalengas conhecidas e jogos de dramatizações, situação esta que é proposta uma única vez nas páginas 87 e 88 do manual.

5. Unidade sobre o ambiente

Nesta unidade, o INDE/MINED (2003: 62-70), confere maior privilégio à leitura e à escrita. O programa propõe um conjunto de 36 conteúdos que remetem para leitura e escrita (INDE/MINED, 2003: 65-71), contra 23 de oralidade (ibidem, 2003: 62-64). Em relação a esta unidade há concordância entre o Manual e o Programa, pois a oralidade é explorada em momentos em que se pede para a criança, i) nomear elementos do meio, por exemplo, casa, plantas, rio, machamba e montanha e o uso de orientações que pedem para identificar, descrever o que o rodeia (NOVELA & JUMA, 2003: 109); ii) identificar os cuidados a ter com o meio, usar o vocabulário relacionado com os animais domésticos, identificar em conjunto, as partes do corpo da cabra; iii) identificar a importância dos animais (idem, 2003:111); iv) usar o vocabulário sobre os animais selvagens (ibidem, 2003: 112) e o vocabulário sobre as plantas (ibidem, 2003:113); v) desenvolver o vocabulário sobre o tipo de folhas, flores (ibidem, 2003:

114), tipo de frutos e raízes (ibidem, 2003: 115). Apenas, no último momento da actividade de leitura e escrita (ibidem, 2003: 128), o Manual apresenta um conto tradicional sobre a lebre e a tartaruga, no entanto, o texto não apresenta nenhuma indicação metodológica, se será uma actividade do aluno ou do professor (cfr. NOVELA & JUMA, 20003: 128).

Como conclusão preliminar sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita neste estágio inicial do 1º ciclo do EB, ou seja, a 1ª classe, notamos que o Programa (INDE/MINED, 2003) propôs concretamente as actividades que promovem a oralidade, de acordo com os objectivos desta fase que é o de, desenvolver a oralidade como saber prévio, necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, o Manual (NOVELA & JUMA, 2003) não propõe actividades que permitem uma transição gradual da oralidade para a leitura e a escrita. Por exemplo, na Unidade 2 sobre a família apresentam-se gravuras legendadas em que, a passagem da conversação à introdução da escrita é repentina. Neste estágio do 1º ciclo notamos que o Programa demonstra o esforço no sentido de propor actividades que promovam a oralidade. Porém, existe alguma incoerência entre o plano temático do Programa e as actividades do manual. Enquanto os programas orientam para o desenvolvimento da oralidade, mais concretamente, por meio da exploração do recurso conversacional, o Manual não apresenta, de forma clara, actividades de oralidade que promovam, efectivamente, o desenvolvimento da linguagem oral, que é o primeiro sistema, a partir do qual, se adquirem outros sistemas como, a leitura e a escrita.

Na nossa revisão bibliográfica discutimos o papel que a linguagem falada ocupa no ensino da língua, por ser esse o meio para a aprendizagem da escrita nos primeiros anos escolares, sobretudo, para a representação gráfica dos sons. Por isso, a ligação entre as habilidades de linguagem oral e de leitura e escrita não devem ser ignoradas nos manuais de leitura. O não desenvolvimento da linguagem oral, significa concomitantemente o não desenvolvimento do vocabulário. Como antes nos referimos, citando autores como GOSWAMI & BRAYANT (1997), que efectuaram pesquisas sobre a AE, o tipo de vocabulário relaciona-se com a consciência fonológica, i.e., as conclusões das pesquisas mostram que crianças com pouco vocabulário parecem ser limitadas em sua consciência fonológica.

3.4.2.2. Programa de Português da Segunda Classe do Ensino Monolíngue

A análise do Programa da 2ª classe circunscreve-se aos mesmos moldes anteriores, em combinação com o Manual de Língua Portuguesa, “Já sei ler”, cuja autoria é de CALANE & CALANE (2004). Estes autores consideram que o Manual da 2ª classe existe para consolidar o que o aluno aprendeu na 1ª classe, sobre a leitura e a escrita. O Manual da 2ª classe é composto por 8 unidades, designadamente, a família, a escola, a comunidade, o ambiente, o corpo humano, a saúde e higiene, formas de objectos e medidas e consolidação da leitura e escrita. Vejamos os conteúdos que compõem tais Unidades.

1. Unidade sobre a família

Nesta unidade, o Programa de Português propõe a consolidação dos conteúdos da 1ª classe, através da continuação das actividades que promovem a oralidade como, por exemplo, pedir desculpas, reagir aos pedidos de desculpa, pedir licença, formular perguntas, fazer sugestões, reagir a recomendações, formular oralmente pronomes pessoais etc. (cfr. INDE/MINED, 2003: 72-73). A seguir à oralidade está a promoção de actividades sobre a escrita e leitura.(cfr. INDE/MINED, 2003: 73-75) como, por exemplo, fazer cópia, escrever o ditado e treinar a caligrafia. Entretanto, o Manual não é coerente com o Programa na medida em que há mais promoção de actividades de escrita em relação à oralidade e à leitura (cfr. CALANE & CALANE, 2004: 3-16), por exemplo, solicita-se a criança para completar, desenhar, escrever nomes e palavras.

2. Unidade sobre a escola

O Programa proposto pelo INDE/MINED (2003: 76-77), nesta unidade, orienta mais para a oralidade e as actividades de leitura e escrita são raras. Por exemplo, pede-se ao aluno para identificar os materiais escolares e a sua função, identificar os diferentes intervenientes da escola, utilizar o vocabulário relacionado com a área temática da escola. Em contrapartida, o Manual sugere, constantemente, actividades alternadas entre a escrita e a leitura (cfr. CALANE & CALANE, 2004: 17-23). Por exemplo, solicita-se ao aluno para completar frases com artigos, completar com palavras, que faça cópias, que escreva ditados e que treine a caligrafia. Todas essas actividades devem ser acompanhadas de exercícios de leitura e escrita.

3. Unidade sobre a comunidade

As actividades que sugerem o desenvolvimento das competências da escrita continuam a dominar os conteúdos do Manual (CALANE & CALANE, 2004: 24-34). Por exemplo, pede-se ao aluno para completar palavras (aquele/s, aquela/s), copiar, escrever palavras do texto com *al*, *el*, *il* e *ul* e copiar as últimas cinco linhas do texto (ibidem, 2004: 24 e 34). Tais actividades são caracterizadas por questões que obrigam o aluno a dar respostas escritas e são poucas as actividades que os conduzem à audição da leitura do professor e à observação das imagens que, poderão posteriormente ser objecto de diálogo entre o professor e os alunos. Apesar do Manual sugerir actividades de desenvolvimento da leitura e a da escrita, o Programa sugere várias actividades de desenvolvimento da oralidade.

4. A unidade sobre o ambiente

No Programa (INDE/MINED, 2003: 80) encontramos 11 conteúdos sugestivos para o desenvolvimento da oralidade como, por exemplo, identificar os cuidados a ter com o ambiente, identificar as plantas mais comuns, animais, frutos, descrever elementos do meio circundante, falar da importância da água, entre outras tarefas. Destes conteúdos 10 deles sugerem a formação de competências básicas de oralidade relacionadas com a leitura e escrita como, por exemplo, interpretar textos, representar graficamente textos, utilizar vocabulário e pronomes em frases escritas, ler palavras e frases que contêm combinações, escrever palavras e frases, fazer cópias e ditados de palavras e frases e pequenos textos com caligrafia correcta e legível (ibidem, 2003: 81). O Programa enfatiza a ligação entre a leitura e a oralidade (cfr. INDE/MINED, 2003: 80-81). Em contrapartida, o Manual (CALANE & CALANE, 2004) apresenta muitas actividades para o desenvolvimento da escrita. Por exemplo, completar frases com palavras, completar com sílabas (reconstrução e segmentação silábica), copiar palavras e frases, escrever frases, escrever palavras sinónimas e antónimas.

5. Unidade sobre o corpo humano

A situação anteriormente descrita de falta de coerência entre os conteúdos propostos no Programa e as actividades propostas no Manual mantém-se como nas unidades anteriores. No

Programa, as actividades que promovem a oralidade diminuem e dá-se maior promoção de actividades que desenvolvem as competências da escrita e, por último, da leitura. No Manual, predominam em maior quantidade as actividades da escrita, sobretudo as que estão ligadas à cópia, o ditado e a caligrafia.

6. Unidade sobre a saúde e higiene

Nesta unidade reduzem as actividades promotoras da oralidade e o aluno é conduzido para actividades que sugerem o aumento das habilidades escritas (INDE/MINED, 2003: 84-86). Entre os vários conteúdos propostos, apenas constam 6 actividades de oralidade como, por exemplo, utilizar o vocabulário relacionado com a saúde e higiene (ibidem, 2003: 84); formar oralmente frases usando tempos verbais; formular perguntas, adjectivos e interpretar oralmente palavras, frases, pequenos textos e imagens (ibidem, 2003:85).

O Manual (CALANE & CALANE, 2004), também, dá maior ênfase às habilidades de escrita, seguindo-se as de leitura. Verifica-se, nesta unidade, uma redução drástica das actividades da oralidade, dando-se primazia às actividades de leitura e escrita.

7. Unidade sobre as formas de objectos e medidas

O programa apresenta um certo equilíbrio entre as actividades de oralidade e de leitura. Apresentam-se actividades como, por exemplo, usar expressões adequadas em situações de compra e venda, descrever os objectos segundo a sua forma, relacionar as formas de sólidos geométricos com objectos reais, utilizar o vocabulário relacionado com formas de objectos e medidas (INDE/MINED, 2003: 87); formular perguntas usando expressões interrogativas (ibidem, 2003: 88); identificar as combinações fonéticas em palavras; ler palavras e frases que contêm combinações fonéticas; interpretar pequenos textos e imagens; narrar oralmente pequenas histórias sobre a realidade local, ler palavras, textos, frases e imagens (ibidem, 2003: 89). Tal como nas unidades anteriores, o Manual (CALANE & CALANE, 2004), continua a dar, nesta unidade, maior realce à escrita.

8. Unidade sobre a consolidação da leitura e da escrita

O Programa (INDE/MINED, 2003) não apresenta um plano temático dos conteúdos sobre esta unidade. O Manual (CALANE & CALANE, 2004) apresenta conteúdos que sugerem um intercâmbio entre a leitura e a escrita. Por exemplo, cada texto de leitura é seguido de exercícios de escrita. Os textos são apresentados de forma gradual de acordo com o seu grau de complexidade, isto é, dos mais simples aos complexos.

3.4.3. Conclusões sobre a Alfabetização Emergente na EI e no 1º ciclo do EB

Nos Programas da EI nota-se a predominância de uma perspectiva teórica desenvolvimental que considera que a aquisição da leitura se dá por fases sucessivas, desde o primeiro ano até ao quinto ano, com características peculiares a cada uma delas no desenvolvimento progressivo da linguagem e do pensamento, para melhor orientação da criança no seu meio circundante. Partindo da concepção Piagetiana, já apresentada na nossa revisão bibliográfica, podemos estabelecer uma relação com o Programa da EI que considera o processo de ensino e aprendizagem da escrita interpretado a partir do ponto de vista do aprendiz. Predomina no Programa a consideração de uma concepção desenvolvimental da criança que é caracterizada por uma aprendizagem da leitura e escrita, obedecendo a fases temporais sucessivas que compreendem a maturidade biológica e as experiências quotidianas. A perspectiva construtivista do Programa propõe uma aprendizagem que se traduz por uma ênfase na actividade da própria criança como, por exemplo, o desenvolvimento das acções com objectos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a formação de hábitos higiénicos e culturais. O Programa e o Manual de EI reconhecem que a linguagem oral é importante como “saber prévio” da aprendizagem da leitura na escola. No entanto, o Manual em referência não orienta com actividades específicas da oralidade às diferentes áreas de desenvolvimento da criança (física, moral, intelectual e estética).

O Programa do 1º ciclo do EB leva-nos a concluir que as suas propostas (INDE/MINED, 2003), quer na 1ª, quer na 2ª classe estão orientadas para o recurso à oralidade como sendo a habilidade que melhor prepara a criança para a aprendizagem da leitura e escrita. O plano temático da 1ª classe procura equilibrar as actividades de leitura e escrita, enquanto a oralidade passa quase despercebida, em termos de transição na passagem desta para as competências básicas da leitura e escrita. O Manual privilegia actividades sobre a escrita, através de

exercícios de grafismos, cópias e ditados. O plano temático da 2ª classe sugere o desenvolvimento da oralidade de forma subtil e com pouca clareza. A escrita é a habilidade mais recomendada. O Manual, de forma evidente, propõe mais actividades sobre a escrita.

O programa do Ensino Monolíngue do 1º ciclo do EB é caracterizado por uma abordagem desenvolvimental que considera as etapas de desenvolvimento da criança colocadas pela Psicologia. Ao fazermos a revisão da literatura mostramos que todo o conhecimento tem uma génese (origem) e nenhuma aprendizagem tem um ponto de partida absoluto, pois depende sempre de esquemas anteriores. A criança entra no mundo da escrita possuindo um vasto conhecimento da sua língua materna (o saber prévio), sendo a escrita uma forma particular de transcrever a linguagem oral.

Consideramos que nos Programas e Manuais, o método baseado na Experiência da Linguagem é menos explorado. Este método tenta juntar todas as formas de comunicação linguística, isto é, ouvir, falar, ler e escrever. É o método que utiliza a linguagem da criança como base de instrução da leitura, pela consideração da escolha individual, através da expressão oral de cada um.

O programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do EB coloca a questão da oralidade numa perspectiva de interacção tradicional com o docente, isto é, quando se percorre o Programa nas suas propostas de objectivos específicos, conteúdos e competências básicas nota-se a predominância de actividades centralizadas na actividade do professor. Este aparece como o único que orienta, conduz ou ensina, enquanto o aluno deve prestar atenção e assimilar os conteúdos propostos, assumindo um papel passivo no PEA. Em todo o programa não se vislumbra nenhuma proposta de interacção com outros actores do processo educativo (pais e outros intervenientes comunitários). Os Programas não apresentam sugestões de inclusão de conteúdos do currículo local na sua programação. Não se prevê a colaboração de membros da comunidade em actividades que contribuam para o desenvolvimento da alfabetização. Há impressão de que fora do marco escolar nada há a aprender.

De acordo com os estudos efectuados sobre a AE, constatámos que o recurso à oralidade pode permitir desenvolver a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura. Por sua vez, a leitura pode desenvolver a consciência fonológica, mais concretamente, a consciência fonémica como produto da alfabetização. Como vimos anteriormente, no que concerne à relação entre a aprendizagem de leitura e a consciência fonológica admitem-se várias hipóteses já testadas empiricamente noutras pesquisas de BRADLEY & BRAYANT (1983); GOSWAMI

& BRAYANT (1991); CONTENT et al. (1982) e MORAIS et al. (1986), apud MARTINS (1996), tais como:

- a consciência fonológica potencia a aprendizagem da leitura ou seja, existe uma relação causal entre ambas que funciona no sentido da consciência fonológica favorecer a aquisição da leitura;
- as relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura são em sentido oposto à 1ª hipótese, i.e., a aprendizagem da leitura é que desenvolve a consciência fonológica;
- as relações entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura são reciprocamente causais.

Para o nosso contexto, em que a língua portuguesa é a língua segunda para a maioria das crianças que ingressam no EB, podemos prever que acontece o postulado na 2ª hipótese e que na 2ª classe acontece o previsto na 3ª hipótese.

A perspectiva proposta nos Programas e Manuais moçambicanos orienta a criança a aprender a ler por meio do seu envolvimento na compreensão do princípio alfabético, de acordo com a perspectiva cognitivista. Diferentes autores (cfr. capítulo 2) consideram que esta compreensão se trata duma associação mnemónica entre sons e letras e exige, antes, que a criança perceba as relações entre a linguagem oral e escrita. Esta perspectiva é considerada pelos autores revistos como uma destreza complexa, cuja fase cognitiva envolve compreensão do princípio alfabético para a progressão da criança.

Tanto os Programas analisados, como os Manuais têm a preocupação de atender ao princípio de que a leitura compreende a capacidade de tratar o código, bem como de atender ao significado nele contido. Estas duas capacidades devem estar previstas na organização do programa e do manual das primeiras classes.

Nas duas classes do 1º ciclo, o modelo de leitura e escrita que se pode reconhecer é o interactivo, na medida em que, algumas vezes, sentem-se marcas do modelo descendente ou “top-down”, isto é, o recurso à compreensão, o método global. Em quase todas as unidades temáticas, as crianças são encorajadas à efectuar a leitura compreensiva, dando-se maior ênfase os processos mentais cognitivos (percepção, memória, pensamento e imaginação). Encontramos também, marcas do modelo ascendente ou “bottom-up”, cuja ênfase se centra na descodificação fonémica que consiste no ensino inicial de correspondências grafo-fonémicas, isto é, enfatiza-se bastante o conhecimento do código. Consideramos que, em geral, os Programas analisados apresentam as duas variantes, numa intenção explícita de aplicar os

princípios da perspectiva interaccionista, que consideram a leitura como sendo, por um lado, uma habilidade desenvolvimental, com ênfase no código ou na compreensão, de acordo com o estágio de desenvolvimento e, por outro, uma habilidade cognitiva que considera que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado, indo de processos psicológicos primários (junção de letras- síntese) a processos cognitivos superiores (produção de sentido-análise). Por exemplo, no Manual da 1ª classe (NOVELA & JUMA, 2003: 30-48), pede-se a criança para identificar a palavra-chave e dividir em sílabas tal palavra-chave; actividades similares estão também previstas no Manual da 2ª classe (CALANE & CALANE, 2004).

O método sugerido nos Programas da 1ª e 2ª classe é o analítico-sintético, isto é, parte-se da análise de uma frase para se chegar à identificação dos grafemas. Cada letra é tratada com um valor fonético de maneira sistemática, da análise para síntese e vice-versa. Os principais conteúdos constitutivos do Manual da 1ª classe são a exploração da frase-chave, a interpretação de textos, a análise e decomposição da palavra chave em sílabas, leitura de sílabas e da formação de sílabas (síntese), leitura da sílaba chave, formação de palavras, grafismos, escrita de letras, escrita de sílabas, formação de novas palavras (análise). (NOVELA & JUMA, 2003: 70).

Pode se concluir que o Programa de Ensino Monolíngue do 1º ciclo do EB apresenta marcas do Método Basal como, por exemplo, a aprendizagem global de várias palavras que são introduzidas paulatinamente e são seleccionadas pela sua frequência. O Programa também apresenta marcas do Método Fónico que se baseia no ensino de letras associadas aos respectivos sons por reconstrução ou por segmentação das palavras, respectivamente por síntese e análise.

Verificamos que tanto o Programa como o Manual têm em conta que há uma evolução na aprendizagem, que as crianças devem aprender a construir e a reconstruir os diferentes tipos de unidades linguísticas, sejam elas fonemas, palavras, frases ou textos. Constatámos que, falta a tónica de que cada uma dessas unidades devia ser trabalhada de acordo com as suas especificidades relacionadas com a aprendizagem da leitura e escrita.

Conclusão e sugestões

Conforme nos referimos na introdução deste trabalho, o problema de pesquisa centra-se nas crianças dos primeiros anos de escolaridade básica que enfrentam dificuldades na leitura. Tal problema levou-nos a estudar a Alfabetização Emergente relacionando-a com à linguagem oral e ao início da aprendizagem da leitura e escrita. É assim que o objectivo geral do trabalho desta dissertação foi o de reflectir sobre o processo da AE na Educação Infantil e no 1º ciclo do EB em Moçambique. Para tal, propusemos-nos a realizar um conjunto de acções para a concretização desta investigação.

A análise da AE foi feita nesta dissertação em dois momentos distintos: o micro-estudo-exploratório e o estudo dos Programas e Manuais da EI e do 1º ciclo do EB.

No primeiro momento efectuámos um micro-estudo-exploratório e procurámos ver o que se passava nas casas das crianças ao nível do desenvolvimento da oralidade que podia facilitar a aprendizagem da leitura e escrita na escola. Pretendíamos deste modo, *estudar formas de linguagem oral usadas nas interacções das famílias com as crianças em idade pré-escolar que auxiliassem e facilitassem a aprendizagem escolar da leitura e da escrita*.

A hipótese fundamental do nosso micro-estudo-exploratório era que as *“formas de linguagem oral desenvolvidas nas famílias podiam otimizar o desenvolvimento do processo de alfabetização emergente que teria a sua continuação na escola”*.

Constatámos que existem vários elementos da linguagem oral das crianças, na família, que poderiam ser aproveitados pela escola para auxiliar a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Este facto levou-nos ao alcance do nosso 1º objectivo, pois, fomos capazes de identificar as formas de linguagem oral desenvolvidas nas famílias que podem auxiliar a leitura e escrita, nomeadamente, a narração dos contos, de histórias, a recitação de orações e adivinhas. Verificamos assim que, as crianças moçambicanas estão mais expostas a dados ricos de oralidade do que a materiais escritos.

O micro-estudo exploratório foi muito útil na medida em que serviu também para constatarmos que existe exposição suficiente a dados orais na família. Porém, por se tratar dum micro-estudo exploratório e por não termos feito um estudo longitudinal, não fomos capazes de confirmar com confiança e segurança a nossa hipótese. Por falta da confirmação da hipótese inicial, previamente, formulada fomos conduzidos a formular uma segunda hipótese. Aventamos a hipótese de que *“as dificuldades de leitura e escrita das crianças são causadas*

pela insuficiente planificação nos programas e manuais escolares de actividades conducentes a exercitação e desenvolvimento da expressão oral, que sirvam de suporte ao desenvolvimento da leitura e escrita". A formulação desta hipótese principal conduziu-nos ao segundo momento da pesquisa.

No segundo momento estudamos os Programas e Manuais para verificar se a falta de exercitação da oralidade se devia a problemas de planificação curricular no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas duas primeiras classes do EB. A análise dos dados conduziu-nos às seguintes conclusões:

- Na Educação Infantil os Programas de Apoio Pedagógico para crianças do "1º ao 5º" ano e os Manuais de Orientação e Procedimentos para o atendimento às crianças nos Centros Infantis reconhecem que a linguagem oral é importante como "saber prévio" para a aprendizagem da leitura e da escrita na escola. No entanto, os referidos documentos não apresentam, de forma explícita e clara actividades específicas para serem operacionalizadas nas diferentes áreas de desenvolvimento da criança;

- Os programas do Ensino Básico Monolíngue estão construídos de forma pouco clara no concernente às actividades de oralidade que poderão promover a consciência fonológica que é a condição necessária ou o "saber prévio" necessário para aprendizagem da leitura e da escrita. Há falta de uma transição gradual na passagem das actividades que promovem a oralidade para a leitura e escrita. Muitas vezes, as actividades do Programa e as do Manual, não se articulam convenientemente nas três áreas preconizadas como sendo o "saber prévio"⁴⁸ linguístico, i.e., ouvir/falar, ler e escrever. O que se verifica é a existência de intenções para desenvolver a oralidade nos dois Programas do 1º ciclo do EB, enquanto os Manuais, de forma evidente, dão maior privilégio as actividades de escrita. Esta constatação leva-nos a confirmar a nossa hipótese principal. Consideramos que atingimos plenamente os objectivos traçados para a presente pesquisa; verificamos que os Programas e os Manuais se desarticulam no tratamento do recurso da oralidade para a melhoria da aprendizagem da leitura e escrita; descrevemos e analisamos também as orientações oficiais do currículo da EI e do 1º ciclo do EB.

Perante as conclusões a que chegamos com o presente estudo sugerimos para solucionar as dificuldades da aprendizagem da leitura e escrita nos primeiros anos da escolaridade, o seguinte:

⁴⁸ O saber prévio é todo o saber que o aluno utiliza cotidianamente no PEA e que permite o acesso ao saber novo.

- Perante o cenário verificado nos Programas e Manuais da EI e do 1º ciclo do EB, é crucial que as nossas escolas ganhem consciência que é necessário encontrar maior espaço para explorar a oralidade, habilidade que a criança já tem desenvolvida na sua língua materna;

- O Programa e os Manuais devem, articuladamente, apontar com clareza as actividades da oralidade, por ser este, o saber prévio da língua materna que a criança traz para a escola;

- Em nosso entender, os Programas e os Manuais deveriam ser enriquecidos com o uso do Método da Experiência de Linguagem como forma de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita mais significativa, a partir da experiência do próprio sujeito;

- Consideramos que os Programas, em determinadas unidades temáticas, poderia prever, além do professor, a participação de mais pessoas da comunidade, entre familiares, voluntários, amigos, colegas irmãos mais velhos, líderes comunitários. Essas pessoas poderiam ser convidadas, por exemplo, para o reconto de histórias e jogos de dramatizações. Esta poderia ser a forma de criação de espaços de aprendizagem de leitura e escrita através de actividades extra-escolares, oficinas, bibliotecas, centros de recursos, espaços de lazer, visitas de estudo, etc., onde todos os actores intervenientes do acto educativo teriam espaço para promover a Alfabetização Emergente. O programa com familiares, voluntários que fossem trabalhar com crianças em pequenos grupos, que realizassem momentos de leitura com crianças, de acordo com as áreas de interesse das unidades propostas. Esta proposta não significaria a redução da tarefa do professor, nem tão pouco a diluição do seu papel, seria entretanto, o reconhecimento da necessidade da incorporação de outros agentes no processo de alfabetização. Ao incluir mais pessoas adultas na aula, multiplicar-se-iam as estratégias de aprendizagem, porque ir-se-iam se produzir interacções com o professor, os voluntários, outros actores comunitários e as demais crianças de modo a incrementar a AE. No fomento da interactividade, entre vários membros da comunidade escolar, o papel do professor seria muito importante, ao desempenhar o papel de gestor da aula no sentido de facilitar as aprendizagens da criança. O professor seria a pessoa mediadora e o papel dos actores comunitários na aula seria de auxiliar o início da alfabetização. Esta abordagem permitiria considerar a Alfabetização Emergente como sendo um processo situado dentro de um determinado contexto cultural e social;

- Ao trazermos para a presente dissertação o conceito de processamento fonológico pretendíamos explicar que a aprendizagem da leitura é feita a partir de um princípio alfabético em que se supõe a existência duma relação fonográfica entre a oralidade e a escrita. As propostas do Programa e do Manual em relação a utilização concreta do conceito de consciência fonológica que se traduz em exercícios, não é clara e, muitas vezes, colocam-se

apenas muitas tarefas de discriminação perceptiva e de codificação. O Programa propõe algumas tarefas de análise e síntese, através da segmentação e reconstrução silábica (consciência silábica) e nota-se uma quase ausência de tarefas que conduzam ao desenvolvimento da consciência fonémica, através da segmentação e reconstrução de fonemas, apesar da constatação ser empírica, a análise e a segmentação fonológicas são necessárias para que a criança entenda a escrita alfabética.

Bibliografia

- ADAMS, M.J., TREIMAN, R. & PRESSLEY, M. "Reading, Writing and Literacy". In: K. A. SIEGEL, R. I. E. (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York, Wiley, 1998.
- _____. *Beginning to read: "thinking and learning about print"*. 11ª ed. London, Bradford Book, 1998.
- ALMEIDA, L.S. & FREIRE, T. *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga, IEP (Instituto de Educação e Psicologia), 2000.
- ARRENILA, L., et. Al. *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa, Instituto Piaget, 2000.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- BENSON, Carolyn, J. *Relatório Final sobre o Ensino Bilíngue: Resultados de Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilíngue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo, INDE, 1997.
- BOLETIM DA REPÚBLICA (BR). *Publicação Oficial da República Popular de Moçambique: decreto nº 11/90 de 1 de Maio*. Maputo, Imprensa Nacional, 1990.
- _____. *Publicação Oficial da República Popular de Moçambique: decreto nº 6, I série. Despacho nº 1/92 de 5 de Fevereiro*. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.
- _____. *Publicação Oficial da República Popular de Moçambique: decreto nº 19, I série. Lei 6/92 de 6 de Maio: Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Imprensa Nacional, 1992.
- _____. *Publicação Oficial da República de Moçambique, Resolução nº 5/95 de 9 de Maio*. Maputo, Imprensa Nacional, 1995.
- BOND, G.L. & DYKSTRA, R. *The Cooperative Research Program in first-grade reading instruction*. Reading Research Quarterly, 1997.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo, Scipione, 1988.
- CALANE, A.F. & CALANE, M.A.J da Silva. *Já sei ler. Língua Portuguesa. 2ª Classe*. Maputo, Moçambique Editora, 2004.
- CAMPOS, M.M., ROSEMBERG, F. e FERREIRA, I.M. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- CASANOVA, J. Pena. *Manual de Fonoaudiologia*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

- CHALL, J. S. Some thoughts on reading research, revisiting the first-grade studies. USA, Reading Research Quarterly, 1999, pp.8-10.
- _____ & SQUIRE, J. R. "The Publishing Industry and Textbooks". In: BARR, R., KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. & PEARSON, P. D. (Eds.), *Handbook of Reading Research*. 2ª ed. Vol. II. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- _____. *Stages of reading development*. U.S.A., McGraw-Hill Book Company, 1983a.
- _____. *Learning to read: the great debate*. U.S.A., McGraw Hill, 1983b.
- CHIZZOTTI, A.. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 6ª ed.. São Paulo, Cortez Editora, 2003.
- BRADLEY, L., & BRYANT, P. E. *Categorising sounds and learning to read- a causal connection*. (s/l), Nature, University of Michigan press, 1983, pp. 419-521.
- CLAY, M.M. *What did I write?* Exeter, New York, Heinemann Educational, 1975.
- CONTENTE, Madalena. *A leitura e Escrita. Rstratégias de Ensino para todas as disciplinas*. Lisboa, Editora Presença, 1995.
- CONTENT, A., et al. "Accelerating the development of phonetic segmentation skills in kindergarteners". *Cahiers de Psychology Cognitive*. S/L, 1982, pp. 259-269.
- CUNNINGHAM, A. E. & STANOVICH, K. E "Early spelling acquisition: Writing beats the computer". *Journal of Educational Psychology*. US, San Diego, 1990, pp.159-162.
- DIAS, Hildizina, N. *As desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo, Promédia, 2002.
- DICIONÁRIO ILUSTRADO, Michaelis – *Inglês – Português*. Lisboa, Edição melhoramento, 1994.
- DIRECÇÃO NACIONAL DE COORDENAÇÃO DA ACÇÃO SOCIAL (DNCAS). *Manual de orientação e procedimentos para o atendimento às crianças nos Centros Infantis*. Maputo, DNCAS-MMCAS, 2003.
- DICIONÁRIO ILUSTRADO, Michaelis – *Inglês – Português*. Lisboa, Edição melhoramento, 1994.
- DOWINING, J. *Reading and Reasoning*. New York, Springer-Verlag, 1979.
- _____. A "influência da escola na aprendizagem da leitura". In: FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, nova perspectiva*. 3ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990, pp. 182-194.

- DUARTE, N. *Vigotsky e o “aprender a aprender”, Crítica às apropriações neoliberais e pós-medernas da teoria Vigotskianas*. 2ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.
- ENCICLOPÉDIA – *Linguagem – enunciação*. Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo, Cortez, 2001.
- FEIL, I. T. S. *Alfabetização – um desafio novo para um novo tempo*. 3ª ed.. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1983.
- FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. *Psicogénese da língua escrita*. 4ª ed.. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- _____. *Reflexões sobre a Alfabetização*. 24ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FIRMINO, G. et al. *Relatório do 1º Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo, INDE/UEM-NELIMO, 1989.
- FOX, B., & ROUTH, D. K. “Phonemic Analysis and Synthesis as Word Attack Skills: Revisited”. *Journal of Educational Psychology. S/L*, 1984, pp. 1059-1064.
- FREIRE, P. *Política e Educação*. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. *A importância do acto de ler*. São Paulo, Cortez Editora, 2003.
- FROMKIN V. & RODMAN R. *Introdução à Linguagem*. Coimbra, Livraria Almedina, 1993.
- GLEITMAN, Henry. *Psicologia*. 4ª Ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- GOLIAS, Manuel. *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo, Editora Escolar, 1993.
- GONÇALVES, Perpétua. *Português de Moçambique: Uma Variedade em Formação*. Maputo, Livraria Universitária e Faculdade de Letras da UEM, 1996.
- _____. & DINIZ, M. J. (Org.). *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo, Editora do INDE, 2004.
- GOODMAN, Y. O “desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas”. In: FERREIRO, E. & PALACIO, M. G. (Eds.). *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. 3ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- GOSWAMI, U. & BRYANT, P. *Phonological Skills and learning to read – Essays in developmental Psychology*. UK, Psychology press, 1997.
- _____. & BRYANT, P. *Phonological skills and learning to read*. Hove, U.K., Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

- GOUGH, P. B. "The complexity of reading". In: HOFFMAN, R. R. & PALERMO, D. S. (Eds.), *Cognition and the symbolic processes: Applied and ecological perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 141-149.
- _____ & JUEL, C. (1991). "The first stages of word recognition". In: RIEBEN, L. & PERFETTI, C. A. (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 47-56.
- _____, JUEL, C., & GRIFFITH, P. L. "Reading, spelling, and the orthographic cipher". In: GOUGH, P. B., EHRI, L. C. & TREIMAN, R. (Eds.). *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, pp. 35-48.
- GROSSO, L. D. J. & BELLOTTI, T. *Alfabetizando* (4ª ed.). Rio de Janeiro, Olympio, 1978.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), 1999.
- _____. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), 2003.
- _____. *Programa das Disciplinas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- INE. II *Recenseamento Geral da População e Habitação 1997: Resultados preliminares*. Maputo, INE, 1998.
- JUELL, C. et al.. *Acquisition of literacy. A longitudinal study of children in first and second grade*. S/L, 1986.
- KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita. Uma perspectiva Psicolinguística*. São Paulo, Editora Ática, 2000.
- KRISTEVA, Júlia. *História da Linguagem*. Lisboa, Edições 70, 1988.
- LIBERMAN, I. Y. & SHANKWEILER, D. Phonology and beginning reading: A Tutorial. In: RIEBEN, L. & PERFETTI, C. A. (Orgs.). *Learning to read: basic research and its implications*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 3-17.
- LIMA, Balbina Bello. *Linguagem e Pensamento em Piaget*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- LIPHOLA, Marcelino. "Utilização das línguas moçambicanas no processo eleitoral". In: MAZULA, B. *Moçambique-eleições, democracia e desenvolvimento*. Maputo, Inter-África group, 1995.

- LONIGAN, C. J., BURGESS, S. R. & ANTHONY, J. L. "Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study". *Developmental Psychology*. S/L, 2000, pp. 596-613.
- MARTINS, M. A. *A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. Análise Psicológica*. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1989.
- _____. *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. 2ª ed. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1996.
- MAZULA, B. *Moçambique-Eleições, democracia e desenvolvimento*. Maputo, Inter-África group, 1995.
- _____. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa, Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MORAIS, J. *A arte de ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa, Edições Cosmos, 1997.
- MORAIS, J. et al. *Is there a critical period of acquisition of segmental analysis? Cognitive Neuropsychological*. S/L, 1988, pp. 347-352.
- _____. et. al.. *Literacy Training and speech segmentation*, s/l/, s/e, 1986.
- MINED. *Sistema Nacional de Educação. Lei 6/92*. República de Moçambique.
- _____. *Indicadores Educacionais no Ensino Primário*. Maputo, Direcção de Planificação, 1997.
- NGUNGA, Armindo. "Línguas Nacionais no ensino oficial". In PNUD. *Relatório nacional do desenvolvimento humano 2000*. Maputo, SERDEC, 2000.
- NOVELA, E. & JUMA, L.D.F. *Vamos aprender. Língua Portuguesa. 1ª classe*. Maputo, Moçambique Editora, Lda, 2003.
- PASSOS, Ana. *A aprendizagem da leitura e da escrita. pré-requisitos*. Dissertação de Licenciatura em Ciências da Educação. Maputo, ISP, 1994. (não publicada)
- REBELO, J.A. *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto, Edições ASA, 1993.
- REBELO, D. *Estudo Psicolinguístico da leitura e da escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- RITA-Ferreira, A. *Fixação Portuguesa e História Pré-colonial de Moçambique*. Lisboa, Instituto de Investigação Tropical/Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1982.
- SEQUEIRA & SIM-SIM. *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga, Universidade do Minho, 1989.

- SILVA, A.S.S. & PINTO, J.M. *Metodologia das Ciências Sociais*. 11ª ed. Porto, Editora Afrontamento, 2001.
- SITOE, Bento & NGUNGA, Armindo (Editores). *Relatório do II Seminário sobre a padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo, NELIMO-Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas, 2000.
- SOARES, Isabel (org.). *Psicopatologia do Desenvolvimento, trajetória (in) Adaptativas ao longo da vida*. Coimbra, Quarteto editora, 2000.
- SMITH, J. & ELLEY, W. *How Children Learn to Write*. New York, Richard C. Owen Publishers, Inc, 1998.
- SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R.J. *Off track: When poor readers became learning disabled*. Boulder, West View Press, 1998.
- STANOVICH, K. E. *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York, Guilford Press, 2000.
- _____. “Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: *The phonological-core variable-difference model*”. *S/L, Journal of Learning Disabilities*, 1988a, pp. 590-604.
- _____. “The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading”. *S/L, Journal of Learning Disabilities, Annals of Dyslexia*, 1988b, pp. 154-177.
- _____, CUNNINGHAM, A. E. & CRAMER, B. B. “Assessing phonological awareness in kindergarten children: *Issues of task comparability*”. *Journal of Experimental Child Psychology*. *S/L*, 1984, pp. 175-190.
- STROUD, Christopher & TUZINE, António (Org.). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Maputo, Editor INDE, 1998.
- TAVARES, J. e ALARCÃO, I. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 2002.
- TEALE, W. H. & SULZBY, E. *Emergent literacy – Writing and reading*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, Norwood, 1992.
- TEBEROSKY, A; GALLART et al. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- _____. & COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista* (Trad. Machado). Porto Alegre, Artmed, 2003.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

- TRINDADE, M^a de N. *Literacia: teoria e prática – orientações metodológicas*. São Paulo, Cortez, 2002.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo, Editora Atlas, 1987.
- WAGNER, R. K., TORGESEN, J. K. & RASHOTTE, C. A. “Development of reading-related phonological processing abilities: *New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study*”. *Developmental Psychology*. S/L, 1994, pp. 73-87.
- _____ & TORGESEN, J. K. “The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills”. *Psychological Bulletin*. S/L, 1987.
- WHITEHURST, G. J. et al. “Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade”. *Journal of Educational Psychology*. S/L, 1999, pp. 261-272.
- YOPP, H. K. “The validity and reliability of phonemic awareness tests”. *Reading Research Quarterly*. S/L, 1988, pp. 159-177.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- _____. (1983). The prehistory of written language. In: MARTLEW, M. (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives*. New York: John Wiley & Sons, 1988, pp. 279-292

Apêndices

Apêndice 1- Roteiro de Entrevista aos pais

ENTREVISTA AOS PAIS

- A.** Minha identificação – sou *Juvenal Inruma*, docente na UP-Nampula, (*actualmente a realizar um curso de Mestrado em Educação/Currículo, no âmbito da qualificação de docentes da UP*).
- B.** Esta conversa tem como objectivo: *procurar compreender aquelas formas de linguagens que são usadas em casa, na comunicação oral ou escrita, com o/a (s) seu (s)/sua filho (s)/a (s), para eventualmente conduzir um estudo sobre a alfabetização inicial ou aquelas formas que podem propiciar a aprendizagem da leitura e escrita.*
- C.** Conversa – *responda só e só de acordo com o seu senso, o que achar necessário.*
- D.** *Os meus agradecimentos antecipados pela disponibilidade dispensada!*

Dados preliminares/identificação do entrevistado (mãe, pai outro membro da família)

Nome:
Grau de parentesco:

1. Situação sócio-económica da família

- 1.1. Qual é o nível de escolaridade frequentado ou feito pelo entrevistado (básico, médio e superior)?
- 1.2. Qual é a profissão do entrevistado?
- 1.2.1. Qual é a sua actual função ocupacional?
- 1.3. O tipo de salário que auferé é de acordo com a sua formação profissional?
- 13.1. Qual é o salário?

2. Hábitos culturais de Leitura na família

- 2.1. Quem é que lê para a criança na família (mãe, pai, outro)?
- 2.1.1. Com que frequência semanal lê (nenhuma vez, algumas vezes, todos os dias)?

3. Formas de interacção mais utilizadas na família (ler histórias, contar histórias, ver televisão, recitar orações religiosas, jogos).

- 3.1. Quais são as formas de interacção que a família, através do adulto mais utiliza?
- 3.2. Quem lê as histórias para a criança (mãe, pai, outro, ambos)? Com que frequência por semana (nenhuma vez, algumas vezes, todos os dias da semana)?
- 3.3. Quem conta histórias para a criança (mãe, pai, outro, ambos)? Com que frequência por semana (nenhuma vez, algumas vezes, todos os dias da semana)?
- 3.4. Existe (m) programa (s) específico (s) assistido (s) na TV? (Se existe (m), mencionar e a sua frequência semanal).
- 3.5. Existe (m) outra (s) forma (s) não mencionada (s) nesta conversa, mas utilizada (s) pela família para comunicar com a criança? (Se existe (m), mencionar, junto a sua frequência semanal).
- 3.6. Além do ambiente de casa e da escola, existe (m) outro (s) espaço (s) na comunidade onde a criança frequenta? Qual? (Mencionar a sua frequência semanal).

4. Aquisição da Linguagem Oral

- 4.1. A criança compreende os contos que lhe são lidos? (sim, não, às vezes, frequentemente?).
- 4.2. A criança compreende os contos que lhe são contados? (sim, não, às vezes, frequentemente?).
- 4.3. Faz mais perguntas com frequência? (sim, não, às vezes, frequentemente?).
- 4.4. Pergunta o significado das palavras? (sim, não, às vezes, frequentemente?).

5. Aquisição da Linguagem escrita

- 5.1. A criança identifica sinais escritos (formas de escritas logográficas), como: palavras, frases e receitas? (sim, não, às vezes, frequentemente?).
- 5.2. Ela pergunta o que está escrito em cartazes, revistas, listas de endereço, produtos, cartas, receitas, etc.? Com que frequência? (não, às vezes, frequentemente).
- 5.3. Ela tenta interpretar o texto escrito relacionando-o ao que o acompanha (fotografia, produto, situação etc.)? Com que frequência? (não, às vezes, frequentemente).
- 5.4. Ela sabe que os sinais escritos comunicam e expressam informações? Com que frequência? (não, às vezes, frequentemente).
- 5.4. Ela mostra preocupação (cuidado/desleixo) com os livros em geral ou só livros de contos? Com que frequência? (sim, não, às vezes, frequentemente).
- 5.4.1. Mostra preocupação só quando recebe ordens? (sim, não, às vezes, frequentemente?)

5.5. Ela brinca de ler, imitando as outras crianças? (sim, não, às vezes, frequentemente?)

5.5.1. Ela brinca de ler, imitando as pessoas grandes? (sim, não, às vezes, frequentemente?).

Apêndice 2- Ficha de Observação das aulas na turma nº4 da 2ª classe da EPCE

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Ano Lectivo de 2004

1º Semestre

2ª Classe

Turma nº4

1. Observação do ambiente geral da sala de aulas

- No início do PEA;
- Durante o PEA;
- No fim do PEA.

2. Comunicação e desenvolvimento oral durante o PEA.

Participação dos alunos:

- Voluntária
- Por indicação

Respostas às perguntas do/a Professor/a:

- Voluntárias
- Por indicação

Identificação das letras:

- Voluntária
- Por indicação

Escolha de temas de interesse:

- Voluntária
- Por sugestão

Uso da lateralidade:

- Voluntária
- Por indicação

Apêndice 3- Ficha de Observação das interações na família da criança

FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS INTERACÇÕES NA FAMÍLIA DA CRIANÇA

Identificação da família da criança

Nome da criança	
<i>Nome do pai</i>	
<i>Nome da mãe</i>	
<i>Outro membro</i>	

1. Situação sócio-económica

1.1. Localização da residência

1.1.1. Urbana

1.1.2. Semi-urbana

1.1.3. Suburbana

1.2. Tipo de residência

1.2.1. Alvenaria

1.2.2. Adobe

1.2.3. Pau à Pique

1.3. Existência de livros

1.3.1. Existem livros em casa

1.3.2. Não existem livros

1.3.3. Existe TV

1.3.4. Existem jogos

1.4. Ambiente afectivo em casa

Apêndice 4- Codificação dos indicadores da Entrevista aos pais

CODIFICAÇÃO DOS INDICADORES DA ENTREVISTA

ENTREVISTADO (E)

Mãe=Ma

Pai=Pa

Ambos=Am

Outro=Ou

1. SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA

- **ESCOLARIDADE DO ENTREVISTADO (EE)**

Escolaridade Básica=E1

Escolaridade Média=E2

Escolaridade Superior=E3

- **SALÁRIO DO ENTREVISTADO (SE)**

Salário Básico=S1

Salário Médio=S2

Salário Superior=S3

2. HÁBITOS CULTURAIS DE LEITURA NA FAMÍLIA

- **LEITURA NA FAMÍLIA (LF)**

Leitura do pai=LPa

Leitura da mãe=LMa

Leitura de ambos=LAm

Leitura do outro=LOu

- **FREQUÊNCIA DE LEITURA SEMANAL (LS)**

Nenhuma vez=0

Algumas vezes=1

Todos os dias=2

3. FORMAS DE INTERACÇÃO MAIS UTILIZADAS NA FAMÍLIA

- **FORMAS UTILIZADAS (FU)**

Ler Histórias ou contos=LH

Contar Histórias=CH

Ver Televisão=TV

Recitar Orações=RO

Jogos=JO

FORMAS NÃO MENCIONADAS UTILIZADAS PELA FAMÍLIA (FN)

OUTRO ESPAÇO DE INTERACÇÃO DA CRIANÇA FORA DE CASA/ESCOLA (OE)

4. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL

- **COMPREENDER HISTÓRIAS (CH)**

Não compreende=0CH

As vezes compreende=1CH
Compreende frequentemente=2CH

- **FAZER PERGUNTAS (FP)**

Não faz perguntas=0FP
As vezes ela faz perguntas=1FP
Faz perguntas frequentemente=2FP

- **PERGUNTAR O SIGNIFICADO DAS PALAVAS (PS)**

Não pergunta o significado=0PS
As vezes ela pergunta o significado=1PS
Pergunta frequentemente=2PS

5. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

- **IDENTIFICAR DE FORMAS LOGOGRÁFICAS (IL)**

Não identifica=0IL
As vezes identifica=1IL
Identifica frequentemente=2IL

- **PERGUNTAR O QUE ESTÁ ESCRITO (PE)**

Não pergunta=0PE
Às vezes pergunta=1PE
Pergunta frequentemente=2PE

- **INTERPRETAR O TEXTO ESCRITO COM GRAVURAS (IE)**

Não interpreta=0IE
Às vezes interpreta=1IE
Interpreta frequentemente=2IE

- **SABER O SIGNIFICADO DOS SINAIS (SS)**

Nunca sabe=0SS
Às vezes sabe=1SS
Sabe frequentemente=2SS

- **PREOCUPAR-SE COM OS LIVROS (PL)**

Não se preocupa=0PL
Às vezes se preocupa=1PL

Preocupa-se frequentemente=2PL

- **BRINCAR DE LER COMO UMA CRIANÇA (LI)**

Não lê como uma criança=0LI
Às vezes lê como criança=1LI
Frequentemente lê =2LI

- **BRINCAR DE LER COMO UM ADULTO (LA)**

Não lê como um adulto=0LA
Às vezes lê como adulto=1LA
Frequentemente lê =2LA.

0	0	20	13	4	3	7	9	4
---	---	----	----	---	---	---	---	---

4. Aquisição da linguagem oral

Jogos papel (JP)			Compreensão de Histórias (CH)			Fazer Perguntas (FP)		
0JP	1JP	2JP	0CH	1CH	2CH	0FP	1FP	2FP
4	15	1	0	18	2	0	17	3

5. Aquisição da linguagem escrita

Perguntar o Significado das Palavras (PS)			Identificar formas logográficas (IL)			Perguntar o que está escrito (PE)		
0PS	1PS	0PE	0PE	0PE	2IL	0PE	1PE	2PE
1	18	1	3	16	1	2	18	0

Interpretar o texto escrito com gravuras (IE)			Saber o significado dos sinais (SS)			Preocupar-se com os livros (PL)		
0IE	1IE	2IE	0SS	1SS	2SS	0PL	1PL	2PL
2	12	6	9	11	0	4	11	5

Brincar de ler como uma criança (LI)			Brincar de ler como um adulto (LA)		
0LI	1LI	2LI	0LA	1LA	2LA
5	15	0	4	15	1

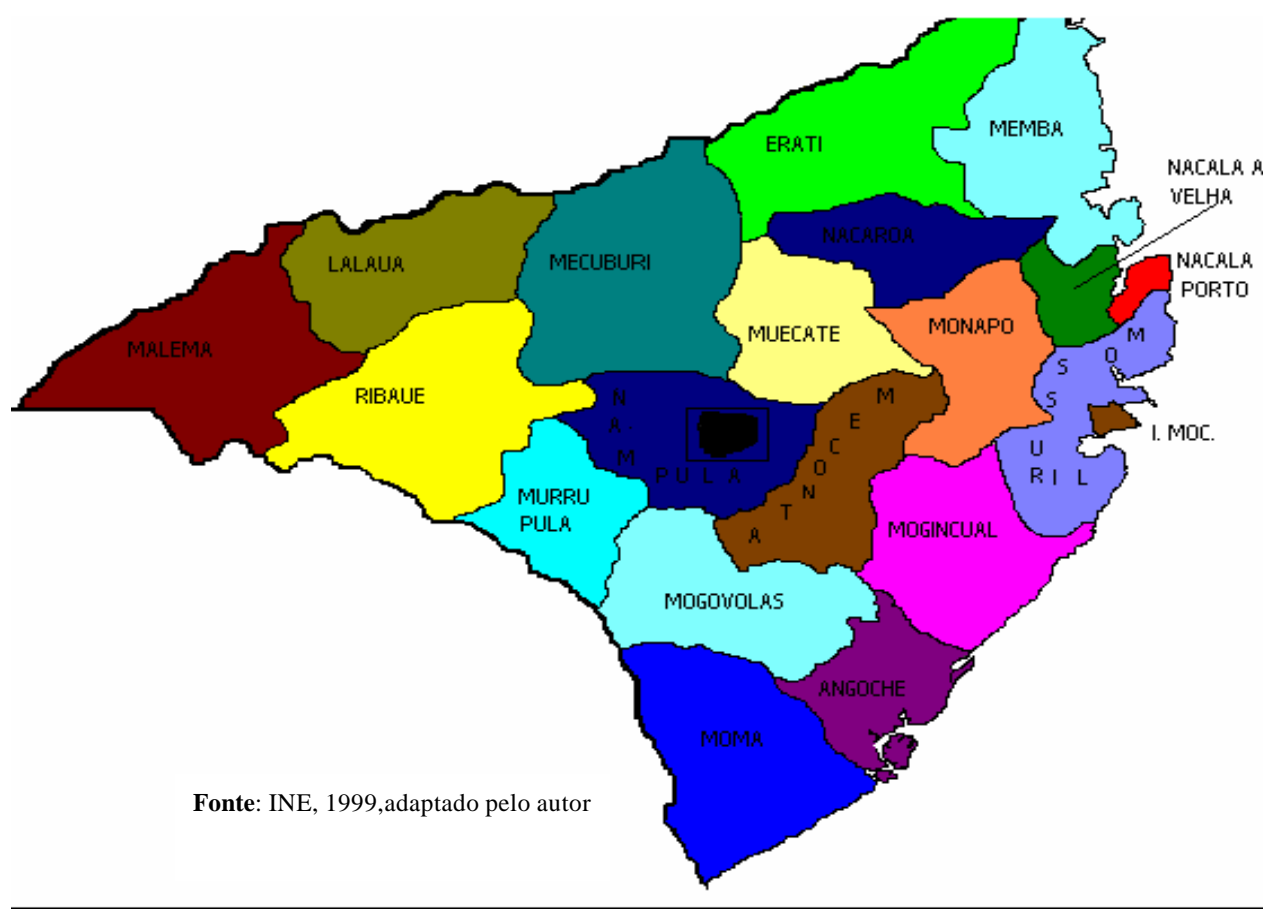
Apêndice 6 - Quadro de modelos desenvolvimentais de leitura

	Chall (1983a)	Frith (1985)	Ehri (1985)	Gough & Juell (1991)
Estádio	0-Pré-leitura	Logográfico	Logográfico	Leitor selectivo
Factores que determinam a transição para o estágio seguinte	Conhecimento das correspondências grafo-fonológicas	Conhecimento das correspondências grafo-fonológicas e consciência fonémica	Conhecimento das correspondências grafo-fonológicas.	Conhecimento das correspondências grafo-fonológicas e consciência fonémica
Estádio	1-Leitura inicial ou descodificação	Alfabético	Alfabético	Leitor "cipher"
Factores que determinam a transição para o estágio seguinte	Prática de leituras de conteúdo e estrutura familiar	Prática de leitura	Desenvolvimento de competências de processamento fonológico	-
Estádio	2-Confirmação e fluência	Ortográfico	Ortográfico	-
Factores que determinam a transição para o estágio seguinte		Prática de leituras de conteúdo e estrutura diversificadas		
Estádio		3-Ler para aprender		
Factores que determinam a transição para o estágio seguinte	Aumento do vocabulário e competências cognitivas	-	-	-
Estádio	4-Múltiplos pontos de vista	-	-	-
Factores que determinam a transição para o estágio seguinte	Exigências da educação formal	-	-	-

Anexos

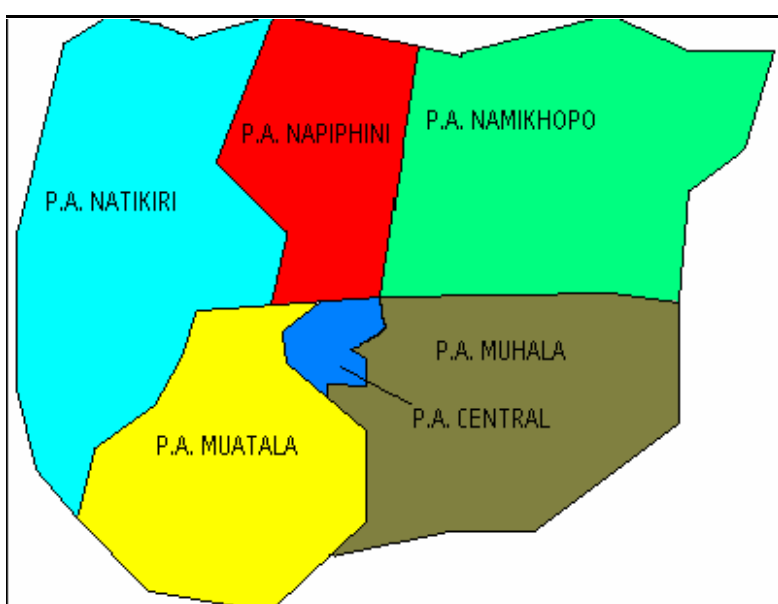
Anexo 1- Mapa da província de Nampula

Mapa 1 Província de Nampula



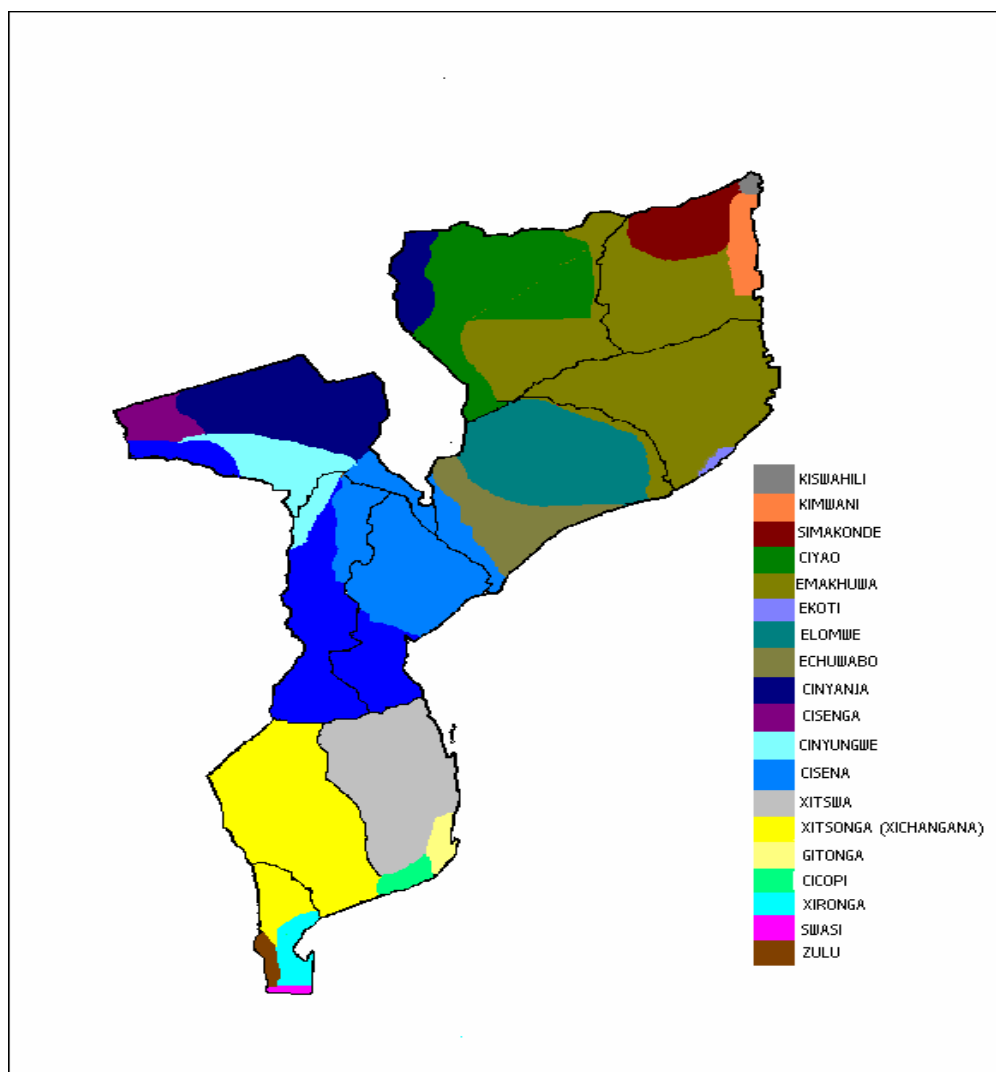
Anexo 2- Mapa da cidade de Nampula

Mapa 2 Cidade de Nampula



Fonte: INE, 1999, adaptado pelo autor

Anexo 3- Mapa de Moçambique: Principais grupos linguísticos e étnicos de Moçambique e sua distribuição pelo território nacional.



Fonte. INE (Instituto Nacional de Estatística), 1997.

ANEXO 4- Orientação e procedimentos para o atendimento às Crianças nos Centros Infantis

O ATENDIMENTO A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

1. A Criança em Idade Pré-Escolar

Consideram-se crianças em idade pré-escolar aquelas que não possuem a idade mínima para o ingresso no Sistema Nacional de Educação. Actualmente, esta idade é de seis anos, o que significa que a idade pré-escolar é de 0 aos 5 anos de idade.

A educação e a atenção a este grupo etário serão dispensadas através dos Centros Infantis ou outras formas de atendimento alternativo, previstas e permitidas pela política de Acção Social do país.

2. Características da Criança em Idade Pré-escolar

- **O primeiro ano de vida** é um período de significado especial no desenvolvimento do ser humano caracterizado por um ritmo veloz de crescimento e desenvolvimento.

Durante os primeiros meses manifesta o desenvolvimento das percepções sensoriais, a visão, a audição e a capacidade de movimentação embora não harmoniosa (leva objectos à boca, etc.).

A partir dos seis meses até ao fim do primeiro ano, a criança :

- ✓ Inicia a fala e socialização com as pessoas e objectos que o rodeiam ;
 - ✓ Desenvolve a capacidade de imitação e repetição ;
 - ✓ Aperfeiçoa os movimentos motrizes : capacidade de apanhar objectos, abrir, fechar, meter e tirar as coisas ;
 - ✓ Desenvolve a capacidade de sentar-se ;
 - ✓ Desenvolve os primeiros passos.
- **O segundo ano de vida** é ainda uma etapa de crescimento acelerado durante a qual a criança :
 - ✓ Começa a controlar melhor os movimentos e o andar;
 - ✓ Aumento a resistência de seu organismo;
 - ✓ Início do controle do esfíncter (necessidades maiores e menores);
 - ✓ Aperfeiçoa a fala e amplia o seu vocabulário;
 - ✓ Inicia o desenvolvimento do pensamento;
 - ✓ Inicia a compreensão das noções de conduta (o que pode ser ou não).


ANEXO 5 – Programa do EB. Plano Temático de Português, 1ª Classe.

EB-1.2

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O ALUNO:	CARGA HORÁRIA
<i>Família</i>	<ul style="list-style-type: none"> - identificar os membros da sua família; - usar vocabulário relacionado com a família; - conhecer o dia do Pai e da Mãe; 	Graus de parentesco: vocabulário sobre família nuclear. Dia do Pai: 19 de Março. Dia da Mãe: 2º Domingo de Maio.	<ul style="list-style-type: none"> - identifica os membros da família; - usa vocabulário relacionado com os membros da família: ✓ pai, mãe, filhos, irmãos/irmãs; 	
	<ul style="list-style-type: none"> - exprimir-se em situação de contacto directo com o outro; 	Formas apropriadas em situação de contacto directo com o outro.	<ul style="list-style-type: none"> - usa as formas apropriadas, em situação de contacto directo com o outro, para: ✓ cumprimentar ✓ informar/informar-se sobre a saúde ✓ apresentar-se ✓ despedir-se ✓ agradecer e reagir a agradecimentos; ✓ 	
	<ul style="list-style-type: none"> - identificar os períodos do dia e as actividades com eles relacionadas; - mencionar os acontecimentos tendo em conta os períodos do dia em que sucedem 	Períodos do dia. Períodos do dia em que realiza as actividades diárias.	<ul style="list-style-type: none"> - menciona os acontecimentos tendo em conta os períodos do dia: de manhã, à tarde, à noite; ✓ - identifica os períodos do dia em que realiza as principais actividades diárias: de manhã/acorda, vai à escola, à tarde passa as diferentes refeições, e à noite dorme; 	

ANEXO 6- Programa do EB. Plano Temático de Português, 2ª Classe.

EB-12

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS O ALUNO:	CARGA HORÁRIA
Família	<ul style="list-style-type: none"> - exprimi-se em situação de contacto directo com o outro; 	Consolidação e alargamento do vocabulário sobre saúde e instruções.	<ul style="list-style-type: none"> - usa formas apropriadas em situação de contacto directo com os outros para: <ul style="list-style-type: none"> - pedir ajuda ✓ - pedir emprestado ✓ - dar emprestado ✓ - pedir autorização/licença ✓ - pedir desculpas ✓ - retribuir/repedir-se; ✓ 	 12,5 tempos
	<ul style="list-style-type: none"> - usar vocabulário relacionado com os membros duma família alargada; - conhecer os dias da semana; - observar regras básicas de convivência na família; - mencionar a utilidade dos objectos domésticos; - interpretar canções variadas - realizar jogos que versam situações desta área temática; 	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação e alargamento do vocabulário sobre os graus de parentesco: família alargada. - Divisão da semana por dias. - Regras de convivência na família. - Objectos/utilitários domésticos e suas funções. - Canções, jogos e lengalengas. 	<ul style="list-style-type: none"> - identifica os membros duma família alargada; - reconhece os dias da semana; - reconhece os dias da semana; - manifesta atitude de respeito para com os membros da família; - nomeia os objectos de uso doméstico: bolo, leite, ervada, cama, machado, teta, tambor...; - relaciona os utensílios domésticos com as suas funções; - interpreta canções variadas; ✓ - realiza jogos que versam situações desta área temática; 	

Carga horária para escolas de 1 ano

Carga horária para escolas de 2 anos