



**Júlia Ramos Melício
Pereira**

**Universidade Aberta
2009**

Departamento de Humanidades

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CABOVERDIANAS
EM LÍNGUA PORTUGUESA
COMO LÍNGUA NÃO MATERNA**

O ENSINO DA LEITURA

Estudo de caso com uma turma da 1ª ano de escolaridade do Ensino Básico em Cabo Verde.

Sob a orientação de: Professora Doutora Hanna Krystyna Batoréo.



Universidade Aberta
2009

Departamento de Humanidades

**Júlia Ramos Melício
Pereira**

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS CABOVERDIANAS
EM LÍNGUA PORTUGUESA
COMO LÍNGUA NÃO MATERNA**

O ENSINO DA LEITURA

Dissertação apresentada à Universidade Aberta para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Estudos Portugueses Interdisciplinares, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Hanna Krystyna Batoréo, Professora do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta.

Dedicatória

À memória da minha mãe, Regina e do meu pai, João, pelo amor e compreensão que sempre iluminaram o meu caminho e me guiaram para os valores da cidadania.

O Júri

Presidente

Doutor Mário Carlos Fernandes Avelar
Professor Catedrático da Universidade Aberta

Arguente

Doutora Armanda Martins da Costa
Professora Auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Orientadora

Doutora Hanna Krystyna Jakubowicz Batoréo
Professora Auxiliar com agregação da Universidade Aberta

Agradecimentos

À Professora Doutora Hanna Batoréo, orientadora desta dissertação, pelo incentivo especial, pelo espírito crítico e valioso que imprimiu às suas orientações, pelo apoio moral e científico, pela paciência, disponibilidade, compreensão e amizade que me dedicou.

À Professora Doutora Armanda Costa, pela orientação inicial deste trabalho e pela inestimável contribuição na sua revisão e avaliação.

Aos meus filhos, Edson, Samir e Nivaldo, por me terem estimulado com o seu apoio moral, pelo seu amor e encorajamento. Um muito obrigado pela forma como sempre me “obrigaram” a continuar o projecto, em especial, ao Edson pelo arranjo gráfico.

Os meus agradecimentos ao meu marido, Dionísio Simões Pereira, pelo precioso alento e compreensão dispensados.

À minha irmã, Lena, pelo seu amor e carinho, que em momentos de desânimo me incentivou e encorajou à chegar ao fim deste projecto.

À professora Belmira e seus alunos, pela disponibilidade e colaboração decisivas para a concretização deste trabalho.

Às minhas colegas de profissão que me deram todo o seu apoio, encorajando-me a prosseguir.

À Professora Doutora Antónia Barreto pela disponibilidade na leitura deste trabalho.

Ao Ministério da Educação e Ensino Superior de Cabo Verde, por ter acreditado no projecto e ter apoiado materialmente parte das propinas.

Palavras-chave

Alfabetização, Leitura, Língua Materna, Língua Não Materna.

Resumo

Cabo Verde é um país de características bilingue, onde coexistem duas línguas: a Língua Materna – o Crioulo de Cabo Verde (CCV) ou a Língua Caboverdiana (LCV) e a Língua Não Materna – o Português que é a língua oficial e, portanto, a língua utilizada no processo de ensino e de aprendizagem. Esta situação gera conflitos tanto a nível linguístico como a nível cultural. As duas línguas apresentam algumas semelhanças lexicais, o que conduz, muitas vezes, a equívocos e erros linguísticos que dificultam a criança na aprendizagem, em particular, da leitura que constitui a base para a aprendizagem de outros saberes.

A aprendizagem da leitura, na Língua Não Materna, requer um desenvolvimento da linguagem oral em Língua Portuguesa, para que o raciocínio da criança seja estimulado através de exercícios lúdicos e abordagens cognitivistas e construtivistas. Deste modo, as competências de processamento fonológico na aquisição das competências da leitura são importantes para a discriminação do texto escrito e favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura. A criança, através da descoberta, começa a elaborar conceitos no sentido de conseguir realizar de forma funcional a sua relação com a língua escrita.

Adoptando uma metodologia de estudo de caso, e através de questionários, observação directa e recolha de informação documental, esta dissertação apresenta e analisa aspectos ligados à alfabetização de crianças caboverdianas no início da escolaridade e à aprendizagem da leitura como suporte básico para a aprendizagem da Língua Não Materna.

Os subsídios recolhidos ao longo deste estudo, apresentados nesta dissertação contribuirão para fazer progredir o ensino da leitura e, também, para implementar com sucesso a aprendizagem da leitura por parte dos alunos, desenvolvendo a prática da leitura e as expectativas em descobrir a multiplicidade das dimensões da experiência nesse domínio e contribuir para uma relativa compreensão das competências do modo oral e do escrito.

keywords

Literacy, Reading, Mother Tongue, Non Maternal Language.

abstract

Cape Verde is a country of bilingual characteristics, where coexist two languages: the mother tongue – the Creole of Cape Verde (CCV) or the Capeverdian Language (LCV) and the Non Maternal language – the Portuguese that is the official language and, therefore, the language used in the process of education and learning. This situation generates conflicts so much to linguistic level as to cultural level. The two languages presents some lexical resemblances, what drives, many times, to misconceptions and linguistics errors that complicate children in the learning, in particular, of reading that constitute the base for the learning of others knowledge.

The learning of reading, in the Non Maternal language, requires a development of the oral language in Portuguese Language, which stimulates the reasoning of the child through playful exercises and cognitivists and construtivists approaches. In this way, the competences of phonological processing in the acquisition of the competences of reading are important for the discrimination of written text and favor the learning and the development of reading. The child, through the discovery, begins to elaborate concepts in the way to obtain a relation with the written language, by functional form.

Adopting a methodology of case study and through questionnaires, direct observation and collect of documentary information, this dissertation presents and analyzes connected aspects to the literacy of capeverdian children in the beginning of the schooling and to the learning of reading as basic support for the learning of Non Maternal language.

The subsidies collected by the study, presented in this dissertation will contribute for the education progress of reading and, also, for implement successfully the learning of reading of the students, developing to practical of reading and the expectations in uncover the multiplicity of the dimensions of experience in that domain and contribute for a relative comprehension of written and reading modes.

Agradecimentos.....	viii
Resumo	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS.....	xiv
1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1. A problemática em estudo.....	15
1.2. Operacionalização da questão da investigação.....	18
1.3. Objectivos da Dissertação	19
1.4. Hipóteses Formuladas	20
1.5. Critérios metodológicos adoptados.....	21
1.6. Organização da dissertação	23
2. AQUISIÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E DA LÍNGUA NÃO MATERNA	25
2.1. Aquisição / Aprendizagem da Língua Não Materna: Enquadramento teórico.....	30
2.2. Aprender o Português num contexto de Língua Não Materna	34
2.2.1. <i>A criança caboverdiana e a sua língua materna – o Crioulo: A situação linguística em Cabo Verde</i>	37
2.2.2. <i>O Português como língua de ensino e de aprendizagem em Cabo Verde</i>	40
2.3. Predições sobre dificuldades de aprendizagem em Português considerando propriedades gramaticais (fonológicas, morfológicas e sintácticas) das duas línguas em contacto	47
2.4. Aprendizagem da Leitura	62
2.4.1. <i>Aprender a ler em Português em Cabo Verde - Programas e Materiais de Ensino</i> ..	65
2.4.2. <i>Alguns aspectos do programa de Língua Portuguesa do primeiro ano de escolaridade, de Cabo Verde</i>	69
2.4.3. <i>Teorias sobre a leitura – abordagem psicolinguística</i>	74
2.4.4. <i>Métodos de ensino da leitura – abordagem didáctica</i>	77
3. AVALIAÇÃO DA SITUAÇÃO DA LEITURA EM CABO VERDE: ESTUDO DE CASO.....	88
3.1. Introdução.....	88
3.2. Participantes do estudo, recolha e métodos de tratamento dos dados reunidos	89
3.3. Métodos de investigação utilizados	90
3.4. Perfil profissional da professora de Língua Portuguesa e enquanto utilizadora e leitora da / em Língua Portuguesa	92
3.4.1. <i>Informações sobre a professora</i>	92
3.4.2. <i>O Ensino da Leitura – Aspectos Metodológicos / Actividades</i>	93
3.4.3. <i>Instrumentos / Materiais Didácticos</i>	97
3.5. Caracterização dos alunos e do seu perfil de utilizadores da Língua Portuguesa	99
3.6. Perfil dos pais face à utilização do Português e do incentivo aos filhos em casa	101
3.7. Observação da aprendizagem da leitura em sala de aula.....	108
3.7.1. <i>A planificação de aulas de leitura</i>	109
3.7.2. <i>Desenvolvimento da aula de leitura na sala de aula</i>	110
3.7.3. <i>Reacção dos alunos</i>	112
3.8. Métodos e materiais de ensino da leitura em Português nas aulas observadas	113
3.8.1. <i>Classificação do desempenho do aluno durante a leitura oral</i>	115
3.8.2. <i>Análise das práticas de ensino da leitura</i>	124
4. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA IDENTIFICADOS NA TURMA EM ESTUDO	127
4.1. Os problemas verificados durante a observação de aulas	130
4.2. Sugestões utilizadas para solucionar os problemas encontrados.....	131
4.3. Estratégias utilizadas na sala de aula com os alunos	134

4.4. Actividades Desenvolvidas	135
5. CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES APRESENTADAS	139
6. BIBLIOGRAFIA	143
ANEXOS	152
ANEXO I	153
FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DE ENSINO DA LEITURA	153
QUESTIONÁRIO À PROFESSORA	153
ANEXO II	164
QUESTIONÁRIO AOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	164
ANEXO III	169
QUESTIONÁRIO À PROFESSORA	169
- CLASSIFICAÇÃO DO ALUNO –	169
ANEXO IV	174
PLANOS DE AULA DA PROFESSORA DA TURMA EM ESTUDO	174
ANEXO V	177
PÁGINAS DO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO ADOPTADO EM CABO VERDE	177
ANEXO VI	180
PÁGINAS DO GUIA DO PROFESSOR	180
DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO	180
ADOPTADO EM CABO VERDE	180
ANEXO VII	184
OBJECTIVOS GERAIS	184
DO PROGRAMA DA ÁREA DA LÍNGUA PORTUGUESA	184
PARA O ENSINO BÁSICO	184
ANEXO VIII	186
O SISTEMA EDUCATIVO EM CABO VERDE	186

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 - Esquema conceptual para a gestão de um programa de Língua Portuguesa.	68
Fig. 2 - Frequência de actividades relacionadas com a leitura (Viana, 2002).....	96
Fig. 3 - Nível de fluência na leitura	100
Fig. 4 - Língua materna dos pais	101
Fig. 5 - Profissão dos pais / EE.....	103
Fig. 6 - Número de livros em casa	104
Fig. 7 - Pedidos de crianças para lher lerem	104
Fig. 8 - Frequência com que as crianças pedem para lhes contarem histórias.....	105
Fig. 9 - Mães que fazem leitura em casa	106
Fig. 10 - Pais que fazem leitura em casa.....	106
Fig. 11 - Tempo de televisão por semana.....	108
Fig. 12 - Distribuição das vogais no tempo	109
Fig. 13 - Frequência da introdução das consoantes	109
Fig. 14 Texto inventado com a ajuda dos alunos.....	132
Fig. 15 Frases inventadas pelos alunos	133

LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

FEPROF – Formação de Professores em Exercício

PREBA – Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico

LP – Língua Portuguesa

LM – Língua Materna

LNМ – Língua Não Materna

CCV – Crioulo de Cabo Verde

ALUPEC – Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano

LCV – Língua Caboverdiana

V – Vogal

CV – Consoante, Vogal

LS – Língua Segunda

1. INTRODUÇÃO

1.1. *A problemática em estudo*

O presente trabalho tem como finalidade a obtenção do grau de mestre em Estudos Portugueses Interdisciplinares na área da Linguística. O tema **A Alfabetização de Crianças Caboverdianas em Língua Portuguesa como Língua Não Materna – O Ensino da Leitura** despertou o nosso interesse pela razão de em Cabo Verde a Língua de ensino ser o Português e a Língua Materna ser o Caboverdiano¹ (Crioulo de Cabo Verde).

A alfabetização da criança constitui um passo indispensável no processo de ensino e de aprendizagem cuja importância é consensualmente reconhecida, por isso deve ter objectivos formalmente prescritos e um conjunto de consistências para uma correcta intervenção do professor que deve agir de acordo com os interesses da criança.

A criança caboverdiana², ao iniciar a alfabetização, é confrontada com uma língua de ensino – a Língua Portuguesa, que difere da sua língua materna – A Língua Caboverdiana (o Crioulo de Cabo Verde). Para ter sucesso na aprendizagem tem de dominar a Língua Portuguesa. A aquisição da Língua Não Materna (LNM) acarreta dificuldades na aprendizagem, maiores do que as que as crianças apresentam quando estudam na sua Língua Materna (LM).

O grande desafio que se coloca aos professores caboverdianos é o de incrementar medidas que favoreçam o desenvolvimento de competências e de conhecimento sobre a acção educativa. O professor do ensino básico deve ter um papel determinante para a visão da Escola e da Sociedade caboverdianas, transformando-se num profissional reflexivo, para que possa trabalhar eficazmente num contexto sociolinguístico bilingue próprio da realidade escolar.

¹ O linguista caboverdiano, Manuel Veiga, prefere que o Crioulo de Cabo Verde seja assim designado por defender que se trata da Língua Materna dos caboverdianos e, também por analogia com outros povos e as suas respectivas línguas.

² Optámos pela escrita de caboverdiana e caboverdiano sem hífen de acordo com a forma de escrever do referido linguista que justifica no seu livro *A Construção do Bilinguismo* (2004: 9) porque “vem de Cabo Verde e que Cabo Verde não é um cabo que é verde, representa um único monema”.

A Língua Portuguesa (LP), em Cabo Verde, é o suporte da aquisição dos conhecimentos em todos os domínios disciplinares e, por isso, dela depende o sucesso escolar de todos os estudantes caboverdianos e, muito particularmente, das crianças que iniciam o seu percurso escolar.

Assim, é importante que o professor tenha sempre presente que o domínio da Língua Portuguesa condiciona o sucesso escolar dos alunos. Nesse sentido, o professor deverá conhecer a problemática do ensino/aprendizagem do Português como uma Língua Não Materna (LNM) de forma a poder desenvolver métodos, meios e técnicas mais adequados à acção educativa.

O desenvolvimento de meios e técnicas mais adequadas para o sucesso da acção educativa, isto é, para a aprendizagem do Português como uma LNM pressupõe que o professor deva reflectir e analisar questões ligadas à aquisição da língua, numa perspectiva de construção de saberes e competências, tendo em conta a realidade cultural e socioeconómica da criança caboverdiana e o quadro sociolinguístico do país.

Se em Cabo Verde existem duas línguas, o Caboverdiano e o Português, o professor deve ter em atenção que em casa, as crianças falam a língua materna – o Caboverdiano (Crioulo de Cabo Verde (CCV)). O Caboverdiano é a língua que as crianças aprendem em primeiro lugar, que utilizam no seu dia-a-dia para comunicar com a família e amigos que se encontram no seio familiar e comunitário. É a primeira língua que a criança aprende com a família, com os amigos e colegas no contexto das suas brincadeiras e jogos, e com os vizinhos e outras pessoas da sua comunidade. É a língua que faz parte do “eu” físico (corpo e voz) e psicológico (expressão natural do comportamento) da criança, da sua personalidade e individualidade. É a língua que a criança usa com mais à-vontade, que conhece melhor e que melhor lhe serve para exprimir os seus sentimentos, conhecimentos e forma de estar.

O Português é a língua que a criança aprende na escola e é a língua que vai ter de utilizar no desenvolvimento da escolaridade. O Português desenvolve-se como a Língua Segunda (LS) da criança, porque é a que obrigatoriamente tem de aprender na escola, por se tratar da língua oficial de Cabo Verde e que é a veicular do ensino.

Existem diferenças entre a Língua Materna e a Não Materna, diferenças que resultam não apenas do estatuto de cada uma, mas, fundamentalmente, do processo de aquisição de uma e de outra: a Materna é adquirida desde tenra idade, em casa e, a Não Materna, a partir dos seis ou sete anos, na escola. Por isso, são processos diferentes e, muitas vezes, inversos.

Assim sendo, existem princípios que devem ser conscientemente utilizados na formulação e aplicação de uma metodologia de ensino-aprendizagem da língua Não Materna. A aprendizagem da língua Não Materna, assim como a da língua Materna, passa pela aquisição das competências de ouvir, falar para depois ler e escrever. O que difere são os contextos de aprendizagem e de aquisição dessas competências.

O professor que ensina a Língua Não Materna deve dar atenção às frases que os alunos constroem, porque muitas vezes fazem transposições das estruturas da LM para as da LNM, resultando em frases que não correspondem a estruturas de nenhuma das duas línguas. Por essa razão, em Cabo Verde, é importante desenvolver um novo ambiente linguístico, na sala de aula, na medida em que a Língua Portuguesa não faz parte da oralidade, no meio físico e social da criança.

A aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa pressupõe que a criança tenha adquirido o essencial sobre essa língua para poder reconhecer os traços distintivos básicos para a compreensão e uso da mesma.

A aprendizagem da leitura, reconhecida como fundamental, para a apreensão de outros conhecimentos, merece um tratamento específico na sala de aula. E, não obstante, os normativos legais darem informações precisas quanto às prioridades a seguir no processo de ensino-aprendizagem da leitura, o processo contém algumas fragilidades. O entrosamento entre as duas realidades linguísticas, enfrentadas pelo aluno, poderá ser saudável se houver um contacto regular com materiais de leitura através de métodos e práticas apropriados que poderão proporcionar à criança uma aprendizagem mais estável.

Propomos, deste modo, o presente estudo que versa sobre o tema “A Alfabetização de Crianças Caboverdianas em Língua Portuguesa como Língua Não Materna – O Ensino da Leitura”. A pertinência do campo escolhido relaciona-se com as possibilidades de verificar

as metodologias e as técnicas que melhor interagem no processo de ensino-aprendizagem da leitura numa sociedade que convive com duas línguas.

No âmbito do presente estudo, teremos como principal campo de análise a problemática da aprendizagem da leitura no ensino básico. O estudo parte das inquietações surgidas ao longo da nossa prática pedagógica e das ideologias enraizadas nas mentalidades individuais e colectivas no país com base na análise do paradigma de promoção da leitura como factor de desenvolvimento de aprendizagens. A nossa finalidade é, igualmente, inferir sobre a relevância do saber ler na aquisição de conhecimentos.

O nosso ponto de interesse situa-se na procura de estratégias e metodologias que maximizem as aprendizagens dos alunos de modo a levá-los a saber ler em Língua Portuguesa com competência adequada e a formar a consciência fonológica do escrito.

1.2. Operacionalização da questão da investigação

O contexto actual justifica que se realize um estudo deste tipo, na medida em que em Cabo Verde “a vida decorre em crioulo”³, ou seja, todas as acções do caboverdiano são vividas tendo em conta o aspecto linguístico, comunicando-se, informalmente, através da Língua Materna.

Ao longo da investigação fomos confrontados com algumas preocupações que nos conduziram à inventariação de um conjunto de questões específicas, as quais permitirão concretizar e operacionalizar a questão principal em análise.

A aprendizagem da leitura constitui um acto complexo e, quando se processa numa língua que não é a materna, o grau de dificuldades aumenta. Apesar do enquadramento normativo ter estabelecido uma coordenação característica e tomado em consideração as especificidades do seu ensino e da sua aprendizagem, verifica-se alguma fraqueza na aquisição da leitura colocando a criança em situações que, por vezes, a desmotiva.

³ Veiga, 2004

Face ao problema “aprender a ler em Língua Não Materna em Cabo Verde” optámos por reflectir sobre alguns aspectos sociolinguísticos (socioculturais do ensino do Português em Cabo Verde), psicolinguísticos e metodológicos que se associam ao processo educativo.

Em face dessas situações e da necessidade de operacionalizar a questão de investigação, nomeadamente através da selecção de temas de investigação e guiados pelo estudo de Isabel Leiria (1999)⁴, formulámos a nossa pergunta de partida nos seguintes termos:

Em que medida a funcionalidade do ensino actual da leitura contribui para que os alunos aprendam a ler em Língua Portuguesa com solidez, na 1ª fase do Ensino Básico?

Será suficiente os professores disporem de normas definidas pelos poderes de decisão política para implementar com sucesso a aprendizagem da leitura por parte dos alunos?

1.3. Objectivos da Dissertação

Partindo do problema “aprender a ler em língua Não Materna”, propomo-nos investigar as condições, as estratégias, os recursos materiais e os métodos utilizados e avaliar o seu efeito na aprendizagem. Foi, também, o nosso objectivo encontrar respostas para as perguntas de partida e comprovar ou não as hipóteses formuladas no início da investigação. Para executar esta investigação traçamos objectivos que nos propomos atingir ao longo da mesma, com a finalidade de realizar um estudo que nos forneça dados para superar as lacunas e dificuldades que subsistem nas escolas, particularmente no ensino da leitura no nosso país. Este estudo tem, também, como finalidade recolher subsídios para melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura, alcançar metodologias apropriadas para o ensino da leitura numa língua Não Materna e conseguir que a aprendizagem da leitura seja um propósito para a aprendizagem de outras matérias.

⁴ «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino» 1s Congresso do Português Língua Não Materna, 1999, Lisboa.

O nosso propósito maior será encontrar formas de resolver o problema que detectamos na alfabetização das crianças que adquirem a Língua Caboverdiana como língua materna, utilizando-a no seu dia-a-dia, e, quando vão para a escola, estudam em Língua Portuguesa. Por conseguinte, o trabalho de investigação subordinado ao tema “Alfabetização de Crianças Caboverdianas em Língua Portuguesa como Língua Não Materna – O Ensino da Leitura em contexto escolar” tem como principais objectivos:

2. Identificar factores que poderão melhorar as capacidades de leitura;
3. Determinar a importância da aprendizagem da leitura na LM e em LNM na primeira fase do ensino básico;
4. Averiguar os métodos que poderão contribuir para uma aprendizagem mais rápida e consistente da leitura em Língua Não Materna.

1.4. Hipóteses Formuladas

Para o desenvolvimento das competências específicas da aprendizagem da leitura é indispensável estabelecer metas. Assim, desenvolver a consciência linguística da criança que vai iniciar a escolaridade numa Língua Não Materna constitui tarefa de reflexão e sistematização da estrutura e uso da língua no desenvolvimento das competências específicas dessa língua.

Assim, apresentamos as seguintes hipóteses que orientaram o nosso processo de investigação:

H1: As normas institucionais existentes que regulam o ensino da leitura criam condicionantes metodológicos que impedem o professor de adoptar metodologias mais dinâmicas, propiciadoras de uma aprendizagem mais motivada e mais consistente; se houver alteração dessas normas no sentido da sua flexibilização, da maior autonomia do professor, o ensino da leitura será favorecido.

H2: A existência de condições materiais e ambientais facilitadoras do exercício da leitura poderá contribuir para uma leitura mais sólida.

H3: A utilização de outros métodos de leitura (em paridade ou não com os usuais) contribuirá para uma aprendizagem mais rápida da leitura.

H4: A mudança de estratégias para a efectivação do acto da leitura e a mobilização de competências adequadas constituem aspectos importantes no desenvolvimento da prática da leitura pelas crianças.

1.5. Critérios metodológicos adoptados

O desenvolvimento das competências específicas na aquisição da Língua Não Materna exige compreensão e familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais dessa língua.

O nosso interesse por esse domínio e pelo seu potencial no campo da formação contínua de professores levou-nos a realizar uma revisão da literatura no domínio das teorias sobre a aquisição da linguagem, sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura que nos permitisse compreender a complexidade e a multiplicidade de factores que se incorporam na tomada de decisão quanto à implementação de atitudes que encaminham para a capacidade de se exprimir e compreender a Língua Não Materna.

A análise das diferentes teorias sobre o ensino-aprendizagem da leitura e dos conceitos a elas ligados ajudou-nos a compreender que, em Cabo Verde, há necessidade de mecanismos básicos e objectivos adequados ao contexto comunicativo.

Para alcançar os objectivos propostos nesta investigação e com a finalidade de estudar aspectos ligados ao desenvolvimento e alargamento da expressão oral e aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito, optamos por realizar um estudo empírico com observação da leitura em sala de aula e de investigação bibliográfica sobre as teorias, técnicas, métodos e práticas de leitura.

Optámos por desenvolver uma investigação do tipo descritivo, de índole qualitativa com uma componente de investigação – acção, tendo por base a observação, recolha de

dados e posterior análise reflexiva e comparativa. Decidimos, assim, pela metodologia conhecida como estudo de caso.

Na definição de uma metodologia possível para o desenvolvimento do estudo realizado, tivemos em conta que a problemática do ensino da leitura está condicionada a factores multidimensionais. Assim, optámos por uma metodologia de pesquisa diversificada, adaptada à temática do estudo, ao universo temporal e espacial, bem como à documentação subjacente. Assim sendo, o presente trabalho é o resultado da aplicação dos seguintes métodos e técnicas:

Análise de conteúdo, a partir de fontes escritas primárias e secundárias.

Revisão bibliográfica sobre o objecto de estudo.

Método dedutivo, a partir do qual se pretende compreender os paradoxos da forma como a leitura vem sendo trabalhada.

Método indutivo, partindo da investigação de um caso particular, com recurso a técnicas e material rigorosamente seleccionados.

Como técnicas complementares tiveram relevância significativa na realização do presente estudo, o recurso a entrevistas, questionários e observação de aulas.

A visita à escola e a reflexão conjunta com a professora da turma em estudo e com colegas de trabalho foram estratégias recorrentes para recolher e actualizar informações e opiniões sobre o objecto de estudo, permitindo a confrontação de dados e sínteses objectivas.

Nessa óptica, seguimos os seguintes passos metodológicos:

- Selecção de uma escola para desenvolver o nosso estudo;
- Recolha de dados durante a assistência de aulas de leitura na 1ª fase do Ensino Básico;
- Questionários à professora e aos pais dos alunos;

- Realização de testes de leitura aos alunos;
- Descrição dos dados recolhidos;
- Análise dos dados;
- Identificação de problemas;
- Desenvolvimento de jogos e actividades ligados à leitura;
- Discussão das hipóteses apresentadas;
- Confirmação ou infirmação das hipóteses.

1.6. Organização da dissertação

A dissertação está estruturada em campos de análise agrupados em cinco capítulos, alguns anexos e a bibliografia consultada.

O primeiro capítulo abarca a introdução com apresentação do tema desenvolvido, a contextualização da problemática em estudo, a questão principal da investigação.

Inserem-se um tópico referente às principais razões de interesse que nos conduziram a esta investigação. Apresentamos os principais objectivos que nortearam a realização deste estudo, bem como o que se pretende alcançar com a elaboração deste trabalho.

Inclui-se, também, neste capítulo as hipóteses formuladas e os critérios metodológicos que seguimos para a materialização dos objectivos traçados, realçando a investigação do tipo descritivo, essencialmente qualitativa com uma componente de investigação-acção.

O segundo capítulo aborda a temática da aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da LM e da LNM, referindo sobre o sistema educativo e a situação linguística em Cabo Verde. Apresentamos, ainda, algumas informações sobre o papel do Instituto Pedagógico e as Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico na formação de professores para o ensino básico.

Inferimos sobre o aprender o Português num contexto de LNM, destacando a temática da criança caboverdiana e a sua Língua Materna - o Crioulo e o Português como língua de

ensino e de aprendizagem. Igualmente, apresentámos algumas predições sobre dificuldades de aprendizagem em Português considerando as propriedades gramaticais (fonológicas, morfológicas e sintácticas) das duas línguas.

Referimos, também, a aprendizagem da leitura, realçando a forma de aprender a ler em Português por crianças caboverdianas e os programas e materiais de ensino utilizados pelos professores do ensino básico. Expusemos algumas teorias sobre a abordagem psicolinguística da leitura e uma abordagem didáctica, tendo em conta os métodos de ensino da leitura.

O terceiro capítulo refere-se à parte empírica desta dissertação. Abordámos a problemática da leitura em Cabo Verde com o propósito de evidenciar a forma como decorre esse processo. Assim, fizemos a caracterização da situação da leitura e dos métodos utilizados pela professora na sala de aula.

Procedeu-se à apresentação e análise de dados recolhidos. Indicámos o perfil e a caracterização da professora, dos alunos e dos pais enquanto utilizadores da Língua Portuguesa. Apontámos os instrumentos e materiais didácticos utilizados na sala de aula em estudo e aspectos metodológicos e actividades desenvolvidas no ensino da leitura.

Descrevemos a prática da leitura verificada na sala de aula em estudo e a reacção dos alunos face ao ensino da leitura, bem, como desenvolvemos algumas aulas de leitura na sala de aula com os alunos.

O capítulo quatro refere os problemas da aprendizagem verificados durante a observação das aulas na turma em estudo e o trabalho que realizámos para os solucionar. Assim, apresentámos algumas sugestões, estratégias e actividades para motivar os alunos na aprendizagem e compreensão da leitura.

No quinto capítulo, expusemos as conclusões e a discussão das hipóteses apresentadas, onde inferimos sobre a confirmação ou infirmação das hipóteses.

Segue-se a bibliografia e os anexos.

2. AQUISIÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA E DA LÍNGUA NÃO MATERNA

Da investigação que realizámos, verificámos que muitas pesquisas e discussões referentes à aquisição da LM e da LNM vêm sendo realizadas por vários investigadores com o intuito de encontrar respostas para os problemas surgidos e de apresentar propostas para a sua resolução.

Neste capítulo, procuramos contextualizar a temática da aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da Língua Materna e da Língua Não Materna dentro do contexto da Linguística moderna e da Psicolinguística.

A Linguística moderna trouxe algumas contribuições para o ensino das línguas, visto ter aprofundado o conhecimento sobre a constituição e o funcionamento da língua como instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica. Esse conhecimento colabora tanto no ensino da LM como no da LNM, visando uma apropriação da língua como meio de comunicação.

A aquisição da linguagem é um processo natural, mas, alguns linguistas defendem que a sua aprendizagem e desenvolvimento dependem do meio e das experiências a que o sujeito falante é exposto.

Castro e Gomes (2000) questionam sobre as teorias da aquisição da linguagem (produto do meio, dos genes, património genético e experiências linguísticas), tendo em conta as várias teorias que se referem à aquisição e à aprendizagem da língua, mostrando as opiniões controversas de alguns linguistas (Skinner, Chomsky, Pinker...).

Sim-Sim (1998) defende que a aquisição da linguagem acontece através da percepção dos sons da fala e pelo desenvolvimento fonológico, considerando a aquisição da capacidade de produção dos sons e sequências de sons específicos da língua da comunidade em que a criança vive. Para dominar os sons da fala é essencial a discriminação auditiva (a capacidade de ouvir e reconhecer os diferentes sons da

linguagem, no que respeita aos aspectos segmentais e prosódicos) e a articulação (há que considerar a produção de sons e cadeias de sons da fala e a respectiva musicalidade, i.e., as características prosódicas).⁵

A especificidade biológica da linguagem humana e o modo como o ser humano usa funcionalmente a linguagem confirmadas através de investigações, vieram reforçar as teses da Linguística Teórica e da Psicologia Cognitiva, Ciências que permitiram a constituição da Psicolinguística, caracterizando o paradigma generativista e o paradigma funcionalista fundamentais no desenvolvimento da ciência linguística das últimas décadas.

A Psicolinguística tem evoluído desde a sua existência nos pouco mais de quarenta anos. Batoréo (2002) refere as várias fases dessa evolução (*fase inicial de carácter formativo, da etapa linguística, fase cognitiva e da etapa interdisciplinar no âmbito da Ciência Cognitiva*) que possibilitam assistir os aspectos fundamentais do *pensamento psicolinguístico*. Assim, essa evolução vem permitindo um conhecimento mais aprofundado da *natureza da linguagem humana e sobre a aquisição da linguagem e dos universais linguísticos*.

As investigações no âmbito do desenvolvimento da Psicolinguística têm possibilitado a ligação entre o comportamento linguístico e a aquisição da linguagem. A Psicolinguística ao estudar a comunicação humana, a interacção linguística numa abordagem cognitiva orienta-se para a Psicolinguística Cognitiva. Batoréo (2002:170) ao abordar a problemática da Psicolinguística Cognitiva afirma que o seu *objectivo é fornecer uma teoria unificada e abrangente da linguagem que possa dar conta do modo como esta executa restrições que resultam numa série de estratégias de processamento e produção características do uso linguístico*.

A linguagem verbal aparece associada a uma especialização psicofisiológica e cognitiva do ser humano. Neste sentido, a linguagem verbal tem de ser entendida como 1) objecto regulado por factores de desenvolvimento ou maturação de uma capacidade biológica para a linguagem, 2) como objecto de conhecimento dos diferentes módulos gramaticais

⁵ Sim-Sim 1998: 75 – 104

que compõem a faculdade da linguagem, 3) no âmbito dos processos cognitivos directamente implicados na percepção, reconhecimento e compreensão de uma língua natural, ou no planeamento, programação e aplicação de estratégias para a produção da fala e do discurso, 4) na relação de relativa autonomia e relativa dependência com outros módulos da cognição e do comportamento em geral. (Faria, 1996)

Essas vertentes constitutivas da linguagem verbal estabelecem relações de interdependência entre os sistemas cognitivos e sociais que vão encaminhar o indivíduo para as relações da categorização e organização das informações.⁶ Este processo, normalmente, decorre com a utilização da LM da criança. Mas, muitas vezes, não é isso que acontece quando a criança vai para a escola. A criança é “obrigada” a adquirir e a fazer a sua aprendizagem numa língua que não é a materna.

Importa, assim, distinguir a LM da LNM e conhecer os parâmetros da sua aquisição. A expressão Língua Materna fundamentada na etimologia origina-se do termo mãe. Tradição de que na primeira infância as mães eram as únicas a educar os filhos, fazendo com que a língua da mãe fosse a primeira a ser adquirida pela criança, condicionando o seu aparelho fonador ao seu sistema linguístico.

A LM é a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma⁷, é aquela que foi aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a tenra idade e que, normalmente, é a utilizada no país de origem do falante.⁸ Segundo Sim Sim (1998), a LM é o sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística”. Estas definições aproximam-se umas das outras mostrando que a LM é aquela que é adquirida num momento mais favorável à aquisição da língua, aquela que a criança é exposta logo à nascença. Esta linha de pensamento mostra que durante a infância, a criança exposta à língua faz a aquisição natural e espontânea da linguagem que é universal e não ensinada. A criança cresce linguisticamente adquirindo a competência das regras de estrutura e uso que regulamentam a língua no seio da família.

⁶ Faria, 1996: 21 – 25- 51

⁷ Xavier e Mateus, Vol. I, 1990: 231

⁸ Galisson & Coste, 1983: 442.

Duarte (2002) diz que *uma língua natural é Língua Materna de uma comunidade linguística quando é ela que as crianças nascidas nessa comunidade desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição da linguagem.*

A Língua Segunda é uma LNM que beneficia oficialmente de um estatuto privilegiado, em virtude de ser língua veicular numa comunidade.⁹ A LNM é uma língua, que utilizada como uma segunda língua do falante serve para a aquisição de saberes e de veículo das aprendizagens do indivíduo que a utiliza. Normalmente, um falante nativo aprende a falar na sua Língua Materna. Mas, devido aos factores relacionados com a deslocação dos pais ou de ordem de ocupação do país, os falantes podem ser utentes de uma segunda língua, uma LNM que por decisão legal é utilizada nos actos da Administração.

Richards (1997) refere que *o termo segunda língua (...) tem sido cada vez mais usado em linguística aplicada para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua é aprendida.* Enquanto, Leiria (1999) diz que a *língua segunda é frequentemente a ou uma das línguas oficiais* e (Apud Stern 1983) acrescenta que *o termo LS deve ser aplicado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida.* Este é o exemplo de Cabo Verde que tem como LM a LCV e como LS a LP que disponibiliza *input* por ser a língua oficial e indispensável na escola, na vida política e económica do país.

A aquisição da Língua Materna é um processo natural, não-organizado, enquanto que a aquisição da Língua Não Materna (que em alguns casos é a língua segunda) pode apresentar um carácter organizado e controlado. É necessário verificar a ligação existente entre a aquisição das duas línguas. A Psicolinguística aponta caminhos para apreciar a relação entre o ensino, a aprendizagem e a aquisição das línguas, possibilitando verificar diferenças e semelhanças na aquisição da Língua Materna e da Língua Não Materna.¹⁰

Vygotsky (1934: 94) evidencia dois aspectos importantes no ensino e aprendizagem de uma LNM: i) O sucesso da aprendizagem de uma LNM *depende do grau de maturidade na Língua Materna.* A criança transfere para essa língua os conhecimentos que já possui

⁹ Gomes et al., 1991: 269-270

¹⁰ Batoréo, 2002

da LM. ii) A aprendizagem de uma LNM é *um processo consciente e deliberado*, assim como acontece com a aprendizagem dos conceitos científicos na escola e a da escrita.

A aquisição, o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem oral são fundamentais para a aprendizagem da leitura. Porém, uma criança que aprende a ler numa LNM tem dificuldades redobradas, uma vez que, para além de aprender a oralidade na sua LM, terá de a aprender na LNM que é a de ensino, como é o caso de Cabo Verde onde o Crioulo (a Língua Caboverdiana) é a LM e o Português, Língua Não Materna, a língua que a criança tem de utilizar para realizar as aprendizagens sobre o conhecimento linguístico e nas várias formas de comunicação que efectua no dia-a-dia.

Entretanto, é importante clarificar a distinção entre a aquisição e a aprendizagem para se poder compreender o porquê da necessidade de aprender uma língua já adquirida nos primeiros anos de vida. Aquisição e aprendizagem são dois termos distintos. A aquisição de uma língua é um “processo inconsciente” que ocorre no convívio com *input* linguístico dos falantes nativos de modo informal. Processa-se de forma natural, em “contextos funcionais e significativos” A aprendizagem obriga a um “conhecimento consciente” alcançado num ambiente formal, onde a descrição e a análise dos saberes a alcançar são feitos através do uso de metalinguagens. Estes saberes são, normalmente, adquiridos na escola.¹¹

Resumindo, diremos que a linguagem está presente em todas as sociedades humanas e é um produto da evolução biológica do homem. A realização da linguagem produz as línguas naturais, isto é, as línguas maternas de comunidades linguísticas onde o indivíduo nasce e fomenta espontânea e intuitivamente a aquisição da linguagem. O falante nativo expande naturalmente um sistema de conhecimentos que associa quando escuta outros a falarem, adquirindo a linguagem como um sistema de conhecimentos que irá associar de forma característica cadeias fónicas a significados para desenvolver o conhecimento da língua usada na sociedade onde vive.

O conhecimento de uma língua (um dos subsistemas que faz parte da nossa organização mental) significa ter desenvolvido um saber intuitivo, regular e regulado, ou seja,

¹¹ Costa, 1996: 65

conseguir identificar as particularidades dessa língua e apropriar-se delas e ter capacidade de distingui-la de outras, de compreender palavras e frases desconhecidas e de as produzir. A utilização desse conhecimento é que faz o indivíduo compreender e produzir expressões nessa língua.

2.1. Aquisição / Aprendizagem da Língua Não Materna: Enquadramento teórico

A aquisição e a aprendizagem de uma língua envolvem a consecução de dois tipos de competência: a competência comunicativa e a competência linguística. A primeira abrange a capacidade de comunicar de forma espontânea, numa situação de interacção com alguns interlocutores o que implica ter conhecimento prático das regras gramaticais, psicológicas e sociais que permitam o uso da língua de acordo com as situações de comunicação em que o ser humano se encontra. A segunda compreende o domínio do sistema de sons e estruturas básicas de uma língua, ou seja, é o conhecimento do sistema de regras gramaticais que governam a língua e o domínio de parte significativa do léxico dessa língua.¹²

A Língua Não Materna pode ser uma língua segunda ou uma língua estrangeira. A LS existe num contexto onde é uma língua oficial, língua de ensino e é a língua a que se recorre para a vida política e económica do país e tem características que a distinguem das línguas nacionais e que são reflectidas no discurso do falante não nativo. Um dos casos concretos é o dos países de Língua Oficial Portuguesa onde o Português é a língua oficial, ou seja, os falantes que em muitos casos têm como LM uma língua africana ou um crioulo de base lexical portuguesa e que a Língua Portuguesa é uma segunda língua, língua de ensino e utilizada nos serviços administrativos.¹³

A língua estrangeira tem um estatuto diferente da LS e pode ser aprendida em contextos diferentes, isto é, em “espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada”, podendo ser através do ensino formal ou informal. O ensino da língua estrangeira opera-

¹² Gomes *et all.*, 1991: 239

¹³ Leiria, 1999

se com metodologias e com “materiais funcionais” como gravações áudio e vídeo, textos autênticos, entre outros, para colmatar a falta de *input* nessa língua. (Leiria, 1999).

A falta de consenso para designar LS e língua estrangeira situa-se ao nível da proficiência e dos objectivos da aprendizagem. Porque o ser humano, hoje, não pára num mesmo sítio, está sempre em deslocações, quer em termos espaço-temporal, quer em termos de conhecimentos e saberes, o que faz com que o nível de proficiência possa ser muito elevado em várias línguas não maternas quando exposto em diferentes contextos linguísticos. Assim, quando os objectivos da aquisição de uma segunda língua são encaminhados para a aprendizagem formal pode acelerar o processo de aquisição e domínio dessa língua. Isto quer dizer que a aquisição das duas línguas se realiza de formas diferentes e em tempo e espaços determinados.

Do ponto de vista sociolinguístico, a LNM pode ser uma LS e língua oficial de um país que se encontra em situações de contexto com outra (ou outras) língua e usufrui de um estatuto superior. É a língua que, não sendo materna, é utilizada nas relações formais com um certo privilégio, como acontece em Cabo verde onde o Português é a LS e a língua de ensino. Do ponto de vista do indivíduo depende da situação de aprendizagem e de uso da LNM, ou seja, depende da necessidade que o indivíduo possui para a sua aprendizagem e utilização, se o indivíduo adquire a LM e só terá necessidade da LS em contextos formais, nos contextos informais só utilizará a Língua Materna. (Leiria, 1999)

Os conhecimentos linguísticos conseguidos na aquisição da LM beneficiam a aprendizagem da LS, visto que já se pode questionar e rever o que já foi adquirido e estabelecer comparações.

Leiria (1999) opina que “a LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável na vida política e económica do estado, e é a língua, ou uma das línguas da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola.”

Outro aspecto a ter em conta é que durante a aprendizagem da LS podem ocorrer transferências, ou seja, os conhecimentos adquiridos na LM podem ser transferidos para

a aquisição da LS, levando o indivíduo a recorrer a recursos da LM para colmatar desconhecimentos no domínio da LS.

Para Alvarez (2002), a transferência pode ser entendida como um processo que ocorre quando quem aprende uma LS utiliza os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas da LM no momento de produzir e processar mensagens na LS.

O *transfer* é uma estratégia de compensação da falta de conhecimento da LS, dependendo da interacção das duas línguas e das semelhanças e diferenças para estabelecer a tipologia de erros.¹⁴ Assim, *transfer* consiste num mecanismo de facilitação *que usa por empréstimo itens e traços da LM como estratégia comunicativa*, em situações de aprendizagem da LS. (Leiria, 1998: 16).

Segundo Pacheco (2008 - Apud Sternberg (2000)), as transferências cognitivas podem tratar-se de possíveis obstáculos e/ou facilitadores à resolução de problemas. Para ela, a transferência é um conceito “para descrever o fenómeno mais amplo de qualquer transporte de conhecimento ou de habilidades de uma situação problemática para outra, podendo ser negativa ou positiva. «Uma transferência é positiva – quando há facilidade na resolução de um problema actual devido à solução de um problema anterior - ou negativa - quando a resolução de um problema anterior dificulta a resolução de um problema posterior». Ainda refere a «uma subdivisão do conceito em transferência próxima (*near transfer*) e transferência distante (*far transfer*), estabelecendo que a transferência próxima acontece quando existem fortes semelhanças entre os contextos ou domínios em questão. Já a transferência distante, ocorre entre contextos e domínios mais afastados».

A interferência consiste na manifestação de marcas de uma língua na produção de outra e surge em situações de bilinguismo ou em situações de aprendizagem. A interferência será, assim, uma estratégia para compensar o desconhecimento de certas regras exigidas na construção da LS. O nível da interferência é classificado de acordo com as dificuldades linguísticas que o falante apresentar. Pode ser positiva se o recurso a certos aspectos da LM for no sentido de transpor uma dificuldade de forma correcta através de

¹⁴ Miletic, s/d

formas interlinguísticas semelhantes, mas se for uma construção que leva à incompreensão então trata-se de uma interferência negativa.¹⁵

Vejam alguns exemplos de interferência da LM na LNM:

Em CCV diz-se '*N da-l el*', em LP é '*Eu dei-lho*', é referido como '*Eu dei ele*'.

'Bo manda-l', em LP '*tu mandaste-lhe*' é dito '*Tu mandaste ele*'

Ou na frase: '*E da se fidju un Kadernu*' que em LP: '*Ela deu um caderno ao filho*' é produzida como '*Ela deu o filho um caderno*'.

Em palavras com 'e' em Português algumas vezes são grafadas com 'i', por exemplo: '*divertir*', '*viver*', '*de*', '*que*' - '*divirtir*', '*vivir*', '*di*', '*qui*'. Ou em '*Bia bai*' que pode ser traduzida incorrectamente por '*Bia vai*', pois a expressão correcta é '*Bia foi*'.

Este fenómeno acontece porque, muitas vezes, o falante nativo de uma língua transfere para a LNM a forma como pronuncia as palavras ou como estrutura a frase na LM. Isto acontece no discurso de um indivíduo que mistura as duas línguas, por exemplo, ao falar a LP introduz algumas palavras da LCV ou vice-versa.

Resumindo, podemos dizer que a transferência faz uso de estruturas paralelas às duas línguas para solucionar os problemas que possam surgir com as dificuldades linguísticas que decorrem na aprendizagem da LNM. Pode ser uma interferência positiva se ajuda a obter uma solução, mesmo que imediata. Mas se as estruturas forem diferentes, a interferência é negativa porque complica a comunicação.

A interferência linguística, ou seja, a transposição de unidades e estruturas de uma língua para outra pode ocorrer em vários níveis da construção da gramática. A nível da sintaxe, do léxico, da fonologia e da morfologia. Assim temos i) interferência sintáctica quando acontece na estrutura e organização das palavras na frase; ii) interferência lexical quando se faz uso de palavras de uma língua na outra; iii) interferência fonológica quando os sons de uma língua são usados na outra língua e iv) interferência morfológica quando se verifica a ausência de certas marcas da língua em uso, por exemplo, ausência de flexão no verbo e no nome. (Pereira 1993). Estes fenómenos são característicos das situações de aprendizagem de uma LS.

¹⁵ Pereira, 1993; Gomes, 1999; Miletic, s/d

Quando as duas línguas em contacto (a Língua Materna e a Língua Segunda) possuem um léxico com muitas semelhanças podem levar ao fenómeno da falsa intercompreensão, ou seja, o que é dito e o que é compreendido não correspondem aos objectivos da comunicação.¹⁶

Um exemplo que podemos referir aqui é o da Língua Caboverdiana (o Crioulo de Cabo Verde) que sendo a LM dos caboverdianos sofre fenómenos de transferência da Língua Portuguesa que é a LS e vice-versa, porque estas duas línguas convivem permanentemente em vários contextos linguísticos dos seus usuários e apresentam semelhanças ao nível do léxico.

Conclui-se que a aprendizagem da LNM não se realiza da mesma forma que na Língua Materna, apesar do indivíduo se socorrer de conhecimentos linguísticos que possui nessa língua. No caso concreto de Cabo Verde, a aquisição e a aprendizagem da Língua Portuguesa pode estar facilitada pelas semelhanças entre esta e a Língua Caboverdiana. Porém, essas semelhanças podem gerar certas interferências. (ver exemplos acima).

2.2. Aprender o Português num contexto de Língua Não Materna

O desenvolvimento linguístico constituiu factor que influencia as aprendizagens. Por isso a necessidade de uma aprendizagem interactiva da língua que consiga levar ao acesso e progresso da competência comunicativa nessa língua e proporcionar um “mergulho” linguístico que favoreça o seu desenvolvimento. Portanto, o indivíduo tem de estar em contacto permanente com essa língua para realizar a aprendizagem do saber linguístico e obter, assim, a competência comunicativa. Falando concretamente da Língua Portuguesa, sabemos que ela é LM de países como Portugal e Brasil mas constitui língua oficial, isto é, LNM ou LS dos países que foram colónias portuguesas.

Cabo Verde é considerado, por muitos, um país bilingue, mas o povo caboverdiano não é bilingue. O que existe é uma situação de diglossia, onde a Língua Portuguesa tem um estatuto de prestígio, ou seja, é a língua “nobre de comunicação”. Considera-se uma

¹⁶ Cf. Pereira, 1993: 45-48.

pessoa bilingue aquela que tem um domínio de duas línguas em igualdade de circunstâncias e que as utiliza para funções semelhantes. A diglossia refere-se à existência de duas línguas (ou mais) com finalidades diferentes. É a utilização de duas línguas diferentes com funções diferentes.¹⁷ Por exemplo, o Crioulo (a Língua Caboverdiana) é utilizado no quotidiano da criança, mas quando vai para a escola encontra a Língua Portuguesa, que não sendo uma língua completamente desconhecida, é uma língua que não usa no seu meio ambiente.

Sim Sim (1998) define bilinguismo como a exposição a duas ou mais línguas durante a infância, onde se faz a aquisição e torna-se fluente em ambas. É o meio social onde o sujeito está inserido que propicia a exposição a essas línguas e a sua aquisição e aprendizagem, mas não implica que haja um domínio idêntico das duas línguas.

O desconhecimento da língua gera inadequação das competências exigidas na escola e provoca dificuldades no início da escolarização. Na aprendizagem de uma língua segunda devemos ter em conta factores¹⁸ que maximizam as aprendizagens. Destacam-se: i) A motivação que pode intensificar o desejo e o interesse de aprender. ii) Exposição à língua, uma maior ou menor exposição influencia o nível das aprendizagens. iii) O contexto, onde devem ser criadas situações autênticas de utilização da língua. iv) A atitude face à aprendizagem, a postura dos agentes educativos e o modo como se posicionam face à aprendizagem. v) A instrumentalidade, a utilização da língua para fins utilitários. vi) O retorno, com trocas natural e directa para rentabilizar as aprendizagens. Ainda são de referir as preferências interactivas e comunicativas do sujeito de acordo com a sua orientação sociocultural e com a sua personalidade e o estilo de aprendizagem da língua.

Ao ensinar uma língua deve-se ter sempre presente que ela tem a sua norma específica que são os hábitos linguísticos usuais, correntes e concretos da comunidade onde ela é falada. O facto de se aprender uma língua num contexto de língua Não Materna pode levar a certas transgressões à norma o que prejudica a intercompreensão.

A Língua Portuguesa em Cabo Verde constitui um veículo de aprendizagem das outras áreas curriculares. Se as dificuldades na aprendizagem da língua não forem superadas

¹⁷ Duarte, 1998; Veiga 2004

¹⁸ Gomes, 1996

elas poderão criar problemas nas outras áreas de aprendizagem. A aprendizagem da língua Não Materna desenvolve o pensamento e contribui para um melhor domínio das aquisições linguísticas¹⁹. Neste sentido, deve-se pensar em múltiplas situações autênticas de aprendizagem e, assim, proporcionar uma melhor apropriação e uso desta.

A prática da Língua Portuguesa tem sido insuficiente tanto para docentes como para discentes, ou seja, a sua utilização só se verifica em ocasiões pontuais, o que conflui em dificuldades no domínio da língua. A nossa prática diária como docente de uma escola de formação de professores para o ensino básico²⁰ tem-nos mostrado que a Língua Portuguesa só é utilizada em situações formais de sala de aula o que é insuficiente para um desenvolvimento eficaz do conhecimento linguístico e do uso da língua com um domínio adequado.

Para aprender uma língua deve ter-se em atenção as capacidades que se desenvolvem no ensino e aprendizagem de uma língua que são escutar e falar ao nível da oralidade, ler e escrever ao nível da escrita, ocupando a gramática o lugar central nessas competências. (Sim-Sim, 1998; Fonseca²¹). Numa língua Não Materna essas competências merecem um maior cuidado e um trabalho mais profundo para que o sujeito possa organizar, desenvolver e adequar os seus conhecimentos.

Manuel Veiga (2004) afirma que “em Cabo Verde, o Português é língua oficial por ser aconselhável do ponto de vista pragmático; por ser útil do ponto de vista tecnológico e científico; por ser uma conquista do ponto de vista cultural; por ser um instrumento de comunicação com o exterior e de intercomunicação com o mundo lusófono.” Concordamos com Veiga, visto que, apesar do CCV (a Língua Caboverdiana) ser a língua nacional do caboverdiano, o Português é a língua oficial e é a de reconhecimento internacional. É a língua que consta em todos os documentos oficiais de Cabo Verde e instrumento de trabalho nas escolas, na comunicação social e nas instituições do país. Assim, para maximizar o seu uso de modo correcto torna-se necessário traçar estratégias e empregar métodos de acordo com o seu estatuto no país para rentabilizar a sua aprendizagem e o conhecimento linguístico do aluno e do falante, em geral.

¹⁹ Leiria, 1999

²⁰ O ensino básico em Cabo Verde é de seis anos divididos em três fases.

²¹ Em aulas teóricas, em Leiria, 2000

2.2.1. A criança caboverdiana e a sua língua materna – o Crioulo: A situação linguística em Cabo Verde

Cabo Verde, por ter sido um país colonizado pelos portugueses e se encontrar nessa altura sem habitantes, foi povoado por estes e por africanos deslocados das suas terras de origem. Nenhum desses povos conhecia a língua do outro. Havia de se criar uma língua de comunicação. É nesse contexto que nasce o Crioulo de Cabo Verde. Uma língua pouco aceite por alguns nativos (pelo menos na sua forma escrita e como língua de ensino), defendida e valorizada, por outros estudiosos (como, por exemplo, António de Paula Brito, Eugénio Tavares, Napoleão Fernandes, Manuel Veiga, Tomé Varela...) como sinónimo da identidade do povo.²²

“Falar Crioulo²³ é como ser crioulo”²⁴ opinião de Dulce Pereira, linguista que tem realizado estudos nessa área. Tal como afirmou o escritor brasileiro Jorge Amado e o linguista caboverdiano Manuel Veiga “em Cabo Verde vive-se em Crioulo” para demonstrar que a utilização da língua caboverdiana é feita em quase todos os momentos da vida e da comunicação entre os seus utentes como acontece com os povos de qualquer língua. No entanto, existem vozes discordantes nessa matéria e que não aceitam o Crioulo como língua dizendo que não possui um vocabulário que lhes permita tratar todos os temas, ou que não tem regras.

O que é certo é que ainda o CCV carece de instrumentalização e normalização que lhe possa conferir o estatuto de língua oficial. Segundo Pereira (1992, 2003) “A normalização consiste na escolha de uma variedade (regional, social...) para servir como modelo (padrão) e como base para a instrumentalização (elaboração de gramáticas e de dicionários, definição de uma ortografia, etc.”. Para tal, envidam-se esforços para a construção desses normativos. Já foi criado o ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Caboverdiana)²⁵ de forma a permitir uma escrita unificada e regrada na medida em que existem vários textos em CCV, mas cada um de acordo com os critérios de quem

²² Veiga, 2002

²³ Crioulo refere-se à língua caboverdiana.

²⁴ crioulo faz referência ao homem caboverdiano.

²⁵ Decreto-Lei nº 67/98, série nº48 - Sup. «B.O.» da República de Cabo Verde, de 31.12.98

escreve. A padronização e a oficialização do Crioulo de Cabo Verde constituem um processo que levará o seu tempo tendo em conta que se há-de reunir consensos para conceder ao CCV o estatuto de língua de ensino e da administração pública (Veiga 2005, 4ª edição da Conferência Common Threads). Há dificuldades que deverão ser superadas, entre elas, a construção de consensos no seio da sociedade civil em face das polémicas e preconceitos existentes a respeito.

O CCV apresenta todas as condições para ser língua oficial (como defende Dulce Pereira, 2003), talvez falte um pouco de vontade política dos governantes, ou maior empenho na sua concretização. O CCV é a marca da identidade do caboverdiano. Partilha com o Português a sua identidade linguística e cultural, a forma de conceber e organizar os conhecimentos linguísticos e noutras áreas de intervenção. Entretanto, o CCV é uma língua que se realiza no uso através da oralidade, apesar de algum esforço de Veiga e outros para a sua oficialização. Por isso confinado à oralidade, o que não lhe tira a sua condição de língua de unidade territorial e de identidade do caboverdiano. Porém, será a estandardização da escrita que o conduzirá ao desenvolvimento e valorização para uma utilização plena onde as bases da escrita deverão ser definidas com a fixação da forma gráfica das palavras através da escolha de uma variedade como padrão.

Veiga (1995), ao referir-se às variedades do Crioulo de Cabo Verde, diz que a Língua Caboverdiana apresenta variantes dialectais” como qualquer língua em uso. Esta situação conduz a uma intercompreensão entre todos os caboverdianos, elevando o CCV como língua nacional. A competência linguística (oral) em Crioulo, do ponto de vista social e cultural ajusta-se ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua. Toda a criança caboverdiana adquire como sua primeira língua o CCV.

A criança caboverdiana nasce e convive com a sua língua materna, quase que exclusivamente, nos seus primeiros anos de vida. A aquisição da linguagem que ela desenvolve é na sua Língua Materna. Os familiares falam a Língua Caboverdiana nas suas relações interpessoais e é nessa língua que aprende as suas primeiras palavras.

As duas línguas ajustam-se a toda a história e a visão do povo caboverdiano, ainda que de forma diferente. O Crioulo é a “marca da identidade” do caboverdiano e o Português é a língua de trabalho e da comunicação social nos aspectos formais. O CCV é a língua da

intimidade, do quotidiano, da informalidade, enquanto o Português é a língua do formal, a do contacto com o exterior.

As duas línguas coexistem e convivem com estatuto de património cultural e como meio de comunicação e como principal suporte e veículo cultural do povo. Entretanto, o seu estatuto linguístico é muito divergente. A Língua Portuguesa é a língua oficial, é a língua do ensino, da comunicação social, da literatura e das situações formais de comunicação, enquanto o Crioulo é a língua de comunicação na família, língua das tradições orais, é fundamental na criação e transmissão musical, portanto é a língua da oralidade e das situações informais de comunicação.²⁶

Por conseguinte, Cabo Verde não é um país bilingue na sua verdadeira acepção. Existem duas línguas que convivem no mesmo espaço e tempo, mas o seu estatuto é diferente, visto que os caboverdianos não dominam efectivamente as duas línguas em igualdade de circunstâncias. Vive-se mais uma situação diglósica²⁷.

Em princípio, todo o ensino é realizado em Língua Portuguesa por esta possuir os principais instrumentos linguísticos e estruturais para a sua afirmação e desenvolvimento como língua estandardizada e normalizada. A criança aprende a falar em Crioulo. As duas primeiras competências linguísticas - escutar e falar - são adquiridas na língua materna através da oralidade. Quando a criança vai pela primeira vez para a escola é que vai ter um contacto formal com a Língua Portuguesa. Formal porque, entretanto, ela já escutou a Língua Portuguesa através da rádio e da televisão que são emitidos nessa língua. Por isso, a escola desenvolve uma primeira etapa para o contacto com a língua oficial, chamada de “A Oralidade na Propedêutica da Leitura e da Escrita” que tem como objectivo a exposição da criança aos primeiros contactos formais com a língua que vai utilizar no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo o Crioulo a língua materna e a língua nacional de Cabo Verde, pressupõe-se que seria a língua de ensino, visto ser a que as crianças aprendem durante vários anos e comunicam no seu dia-a-dia. Mas como ainda não está instrumentalizada nem

²⁶ Veiga, 2004

²⁷ Tanto Dulce Duarte (1998) como Manuel Veiga (2002) defendem a diglossia como a situação linguística que se vive em Cabo Verde, devido à situação em que se encontram as duas línguas utilizadas pelos caboverdianos. A LP tem um estatuto mais privilegiado que a LM.

normalizada, as dificuldades da sua introdução como língua de ensino são uma realidade. A apresentação do ALUPEC pressupõe a sua experimentação e uso por professores, escritores e demais usuários, mas tal não está a acontecer. E, por tudo isso, a Língua Portuguesa continua a ser a língua de ensino.

2.2.2. O Português como língua de ensino e de aprendizagem em Cabo Verde

Como ficou dito, a Língua Portuguesa é a língua de ensino e de aprendizagem em Cabo Verde por ser uma língua que faz parte da tradição linguística escolar e administrativa do caboverdiano e por gozar de um estatuto que privilegia a sua utilização. Mas tratando-se de uma Língua Não Materna, não possui estratégias de ensino de língua segunda que rentabilize a sua aquisição, compreensão e desenvolvimento para o êxito da aprendizagem linguística e da aprendizagem das áreas curriculares que são realizadas em Língua Portuguesa, ou seja, o ensino da LP carece de metodologias e estratégias adequadas que maximizem a sua aprendizagem e facilite aos estudiosos a sua apreensão como língua de comunicação em todos os momentos sociais.

Por ser uma língua mais usada no recinto escolar, traz algumas consequências negativas tanto para o aluno como para o professor. É que tanto professores como alunos só praticam a LP num contexto de sala de aula. Durante todas as outras situações de comunicação, as crianças falam entre si em Crioulo e os professores também. Daí resultar erros no uso da Língua Portuguesa. Os erros são de níveis de análise linguística (erros de sintaxe, fonéticos, interferência de uma língua na outra). Por exemplo: Na frase “*João, apaga as luzes*” é dita “*João, paga as luzes*” na medida em que em LCV diz-se “*paga*” que é transposto para a frase em LP. Ou em “*camisa branco*” em vez de “*camisa branca*”.

Para colmatar esses erros, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são precedidos de uma fase de preparação que envolve a aquisição de algumas competências no que se refere ao desenvolvimento de actividades visuais e auditivas, orientação no espaço e no tempo e a sensibilidade ao som das palavras.

Em Cabo Verde, o início da aprendizagem da Língua Portuguesa como LS faz-se por etapas com a finalidade de fazer com que os alunos desenvolvam e manifestem formas elementares da comunicação oral. Os alunos são orientados para a aquisição de um mínimo de material linguístico com o objectivo de chegar com sucesso às etapas seguintes. A criança caboverdiana, quando entra na escola pela primeira vez, vem de um contexto linguístico onde, na maior parte das situações, a língua de comunicação, se não a única língua utilizada no seu contexto ambiental e comunitário é o CCV. Para que o ensino da leitura tenha sucesso, o professor desenvolve, na sala de aula, várias actividades para promover o aperfeiçoamento e a sensibilização ao som das palavras da Língua Portuguesa.

As primeiras actividades de leitura (no sentido lato) na escola manifestam-se através da leitura de imagens, gravuras, fotografias, desenhos, entre outros. Estas actividades são precedidas de observação e conversa, desenvolvendo nos alunos a competência visual e oral. A interpretação destes materiais conduz os alunos a uma aquisição de capacidades que os encaminharão para uma leitura de frases e textos no futuro.

A Língua Portuguesa, como língua de ensino e de aprendizagem, deve ser utilizada (oralmente e por escrito) de forma correcta para permitir compreensão entre os seus utentes e, é, igualmente, um meio de comunicação que envolve várias capacidades que devem ser desenvolvidas e ajustadas ao contexto da sua aplicação.

Escutar e falar uma língua eficazmente são passos essenciais que conduzirão a um aperfeiçoamento gradual da leitura e da escrita, É necessário saber ler bem e compreender o que os outros dizem para que se possa transmitir também pensamentos e conhecimentos através da fala e da escrita de forma correcta e perceptível. A leitura é um meio eficaz para o desenvolvimento da escrita e para a percepção de outros contextos e de outros conhecimentos.²⁸

A vivência que temos do quotidiano das escolas básicas e das relações geralmente estabelecidas entre os seus actores e utentes colocam-nos um conjunto de interrogações relativamente à satisfação das expectativas constituídas em torno do impacto real do

²⁸ Sim-Sim, 1998

desempenho dos professores enquanto elementos privilegiados de ligação entre a família e a escola, entre os alunos e os conteúdos, mas também de promotores de condições favoráveis ao sucesso da acção educativa da escola como um todo.

Entretanto, pela importância conferida à função do professor como elemento catalizador do processo educativo, entendemos que se torna necessário averiguar se a maioria dos docentes tem agido de forma a dotar o aluno de suporte material, cognitivo e outros para uma verdadeira aprendizagem da leitura, que nos parece ser estabelecida em termos normativos, o encaminhamento para o início de uma etapa de outras aprendizagens.

O Sistema Educativo em Cabo Verde

As bases do Sistema Educativo em Cabo Verde na Lei nº 113/V/99 de 18 de Outubro apresentam uma divisão em três subsistemas: i) Subsistema de Educação Pré-Escolar que abrange formação complementar ou supletiva das responsabilidades educativas da família. Não sendo oficial beneficia do apoio pedagógico do governo. ii) Subsistema de Educação Escolar que se encontra dividido em Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Médio, Ensino Superior, Modalidades Especiais de Ensino (como os cursos profissionalizados). iii) Subsistema de Educação Escolar compreendendo actividades de alfabetização de adultos, actividades pós-alfabetização, formação profissional e Sistema Geral de aprendizagem. (ver anexo VIII).

O Ensino Básico constitui um único ciclo dividido em três fases de dois anos cada. O nosso trabalho incide o primeiro ano da primeira fase, ou seja, o início da alfabetização da criança. O Ensino Básico em Cabo Verde é obrigatório e universal pela determinação da Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro que define os seus princípios objectivos e organização (cf. Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde). (Ver anexo VII).

Os objectivos do Ensino Básico apontam fundamentalmente para o “desenvolvimento pessoal do indivíduo e a sua integração na sociedade; a aquisição de conhecimentos que permitam a compreensão do meio envolvente e de atitudes que traduzam no apreço pelo trabalho manual e no interesse pelos ofícios e profissões e ainda, o desenvolvimento de

capacidades físicas e de criatividade e sensibilidades artísticas.»²⁹ Assim, a primeira fase do ensino básico encerra actividades com finalidade propedêutica e de iniciação da leitura e da escrita e de outras áreas de conhecimento. A segunda fase será de formação geral, enquanto a terceira visa o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, no sentido de elevar o nível de conhecimentos adquiridos.

As três fases do ensino básico são asseguradas por um único professor durante os seis anos lectivos. Este é assessorado por coordenadores escolares de todas as áreas de ensino. Quando o professor não possui o Curso de Formação de Professores, ou seja, quando não tem formação específica ou tem uma formação incompleta, só lecciona até ao quarto ano de escolaridade e a turma é assumida por um outro professor a partir do quinto ano até ao sexto.

Verificámos que hoje esta postura está a ser posta em causa por alguns professores, pais e encarregados de educação por causa de lacunas que se vão verificando ao longo do percurso do ensino básico. Mesmo ao nível do Instituto Pedagógico pensa-se realizar uma experiência, com apoio de uma escola do ensino básico, ao nível da terceira fase (quinto e sexto anos de escolaridade), propondo a divisão dos professores por disciplina, ou seja, cada professor leccionará uma só disciplina, em vez de assumir a turma na sua globalidade como vem sendo hábito. Isto servirá, por um lado, para evitar disparidades em termos do perfil de saída dos alunos que vão para o ensino secundário. E, por outro, tentar maximizar as aprendizagens dos alunos com o professor concentrando-se numa só área de ensino.

²⁹ Portaria nº 11/95 B.O. da República de Cabo Verde – 13 de Março 1995 N°8 I Série

O Instituto Pedagógico – Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico

O Instituto Pedagógico³⁰ tem a sua origem no antigo Magistério Primário que funcionou de 1970 a 1993, primeiro na cidade da Praia, ilha de Santiago e mais tarde em Mindelo na ilha de S. Vicente (1976). O acesso inicial à frequência dos cursos era ter o antigo 3º ano do curso geral dos liceus e a sua duração era de dois anos. Durante muito tempo não foi muito solicitado, havendo em cada uma das ilhas citadas uma ou duas turmas com um número irrisório de estudantes. Isto acontece até por volta dos anos noventa quando a escola se transforma e recebe um lote de cento e vinte alunos da ilha de Santiago e noventa da ilha de S. Vicente.

O Instituto Pedagógico foi criado em 1988 pelo Decreto nº 18/88, nomeando-se uma Comissão Instaladora que não executou o seu mandato. Em 1992 nomeia-se outra Comissão Instaladora de aspecto mais técnico e operacional para promover a transição das Escolas do Magistério Primário para o Instituto Pedagógico. O Instituto Pedagógico começa a funcionar, em pleno, em 1992, com professores formados para leccionarem em quase todas as áreas de formação e outros requisitados das outras escolas e serviços com formação equivalente, com uma grande afluência de candidatos. O Estatuto Orgânico e Regulamento das Escolas de Formação do Ensino Básico são concedidos pelo Decreto-Regulamentar nº 12/94 de 29 de Dezembro. O Instituto Pedagógico é reconhecido como “um estabelecimento de formação de nível médio, vocacionado para a educação, a investigação pedagógica e a prestação de serviços à comunidade”. Ao Curso de Formação de Professores para o Ensino Básico com a duração de três anos é conferido o grau de curso médio. O currículo escolar é totalmente remodelado e o acesso ao curso é o décimo ano de escolaridade.

De 1988 a 1992 forma professores em exercício em duas modalidades. Uma com professores habilitados com o 6º ano de escolaridade e outra com os professores diplomados pelas antigas Escolas do Magistério Primário para melhorar a competência

³⁰ O Instituto Pedagógico é um estabelecimento de formação, de nível médio, vocacionado para a educação, a investigação pedagógica e a prestação de serviços à comunidade. (Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico B.O. nº 42 – 29 de Dez. 1994).

Tem a sua sede na Cidade da Praia (art. 5º) e é constituído por três Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico, podendo cada uma delas criar extensões no domínio de formação inicial e em exercício (art.4º). As Unidades Pedagógicas, coordenadas por docentes designados pelo Director da Escola, sob proposta do Concelho Científico, (art. 9º), ocupam da formação inicial e contínua de professores e da gestão e organização dos cursos e da avaliação (art. 10º, 11º e 13º)

psicopedagógica de cerca de mil e setecentos professores do ensino básico, que adquirem a formação da primeira e segunda fase de FEPROF (Formação de Professores em Exercício).

Em 1996 iniciam-se novos cursos de Formação de Professores em Exercício para mil, duzentos e quarenta e cinco docentes com o objectivo de uma maior qualificação de professores. Estes cursos foram financiados pelo Ministério da Educação e pelo PREBA (Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico), expandindo-se para outras ilhas e concelhos como Santa Catarina, S. Vicente e S. Nicolau. Mais tarde esses cursos de formação contínua de professores são expandidos para todos os concelhos de Cabo Verde com deslocação semanal ou temporária de professores formados para tal.

No ano de 2000, introduziu-se uma experiência do ensino com o pré-escolar, em Mindelo com a formação de uma turma de educadores. Essa experiência foi agora retomada pelas três escolas que formam o Instituto Pedagógico (as escolas da Praia, do Mindelo e da Assomada. Entretanto, as escolas têm estado a formar em exercício monitores de infância, pessoas sem qualificação e que trabalham nos jardins de infância, para terem o mínimo de preparação que lhes confira estatuto profissional.

Foi também realizada em 2003 (com apoio de uma escola de formação de professores portuguesa), a experiência de acesso ao curso com alunos habilitados com o 12º ano de escolaridade, fazendo uma formação de três semestres. No ano seguinte o tempo de formação foi aumentado para quatro semestres porque se verificou ser o tempo escasso para trabalhar todas as vertentes da formação de professores.

Em 2006, o Instituto Pedagógico funcionou com cursos variados, apesar da essência e dos resultados esperados preverem a mesma finalidade que era a de ter professores formados e qualificados para exercerem a docência no Ensino Básico. Assim, os cursos são: Curso Inicial Regular com a duração de três anos, Curso Inicial Intensivo com a duração de dois anos, Curso Presencial em Exercício com a duração de cinco semestres, Curso de Complemento de FEPROF, Curso de Monitores de Infância em Exercício, Curso de Educadores de Infância, um regular e outro em exercício.

Um aspecto comum é que todos os formandos têm de passar por um período de prática na escola ou jardim onde já trabalham ou numa escola ou jardim cooperante. A Prática Pedagógica (Prática e Reflexão Educativa) é o conjunto de actividades educativas e formativas a serem obrigatoriamente desenvolvidas pelos formandos das Escolas do Instituto Pedagógico, através de actividades pedagógicas, visita a escolas, organização de sessões de reflexão da prática docente orientada.

As disciplinas de Prática Pedagógica (Prática e Reflexão Educativa) I, II e III desenvolvem-se em contextos educativos formais e não formais. A Prática Pedagógica I (Prática e Reflexão Educativa) tem como objectivos: conhecer instituições existentes na localidade; produzir relatórios, a Prática Pedagógica II em contextos educativos formais, no 1º momento tem como objectivos: conhecer a Escola Básica; produzir relatórios, no 2º momento, observação de actividades lectivas reais ou gravadas, reflexão pedagógica sobre as actividades observadas e em III – a prática docente orientada tem como objectivo a leccionação de uma unidade didáctica em pelo menos uma turma de cada fase.

A Prática Pedagógica IV (referida como estágio pedagógico) compreende a realização do estágio pedagógico e a elaboração de um trabalho de pesquisa, que poderá ter a forma de trabalho de projecto versando sobre a problemática do Ensino Básico ou especialização numa das áreas do currículo deste nível de ensino.

O estágio pedagógico é o conjunto de actividades desenvolvidas obrigatoriamente pelos estudantes que concluem o 2º ano do curso de formação de Professores do Ensino Básico e reveste-se de forma de prática docente orientada numa turma do Ensino Básico. Tem a duração de um ano lectivo e as actividades ficam a cargo dos estudantes, designados professores estagiários, que são acompanhados por professores orientadores (professores da turma) e professores metodólogos (professores da Escola de Formação).

As nossas mais de duas décadas de experiência profissional em que desempenhamos funções de professora da área de Língua Portuguesa e de professora metodóloga (durante os últimos onze anos) têm mostrado que, independentemente dos resultados até aqui alcançados, se espera sempre do trabalho dos metodólogos as habituais tarefas rotineiras traduzidas pela: i) Orientação e acompanhamento dos trabalhos de preparação

das actividades lectivas (conteúdos científicos e métodos pedagógicos e didácticos) dos estagiários; ii) Orientação e acompanhamento dos trabalhos de preparação das actividades extra-lectivas dos estagiários; iii) observação de aulas; iv) Avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos estagiários.

2.3. Predições sobre dificuldades de aprendizagem em Português considerando propriedades gramaticais (fonológicas, morfológicas e sintácticas) das duas línguas em contacto

A Psicolinguística, uma das áreas das Ciências Cognitivas, vem contribuindo para a compreensão da leitura. As investigações recentes ao nível da leitura têm acentuado a importância das competências de processamento fonológico na aquisição das competências da leitura. Para desenvolver a aptidão oral, a criança necessita de uma audição significativa, ou seja, tem de desenvolver competências auditivas e a discriminação auditiva; a leitura significativa depende da compreensão do significado daquilo que está escrito. Por conseguinte, a aquisição da leitura não depende só da decodificação, mas, essencialmente, da sua significação, interpretação e tratamento da informação.³¹

Tradicionalmente, a alfabetização tem sido visto como o ensino – aprendizagem da “tecnologia da escrita”, ou seja, do sistema alfabético de escrita. Isto quer dizer que, na leitura, deve-se ter em conta a capacidade para decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons correspondentes, enquanto na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Hoje, os estudos nessa área demonstram que a leitura é muito mais do que isso. Ferreiro e Teberosky (1980) nos estudos sobre a psicogénese da aquisição da língua escrita defendem que a aprendizagem do sistema de escrita não se reduz ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas, ou na decodificação e codificação. Trata-se, antes, de um processo activo em que a criança, desde os seus primeiros contactos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da

³¹ Martins, 2002

língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (Ferreiro e Teberosky (1980 – 1991: 22 - 25).

Para aprender o sistema de escrita é fundamental compreender um dos seus princípios básicos que diz que os fonemas são representados por grafemas na escrita. Devemos ter em atenção que os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala, enquanto os grafemas são letras ou grupos de letras, entidades visíveis e isoláveis. Assim, verifica-se que, na Língua Portuguesa, o 'a', 'b', 'c', 'd', são grafemas, e que 'qu', 'rr', 'ss', 'ch', 'lh', 'nh' também são grafemas. Para o aluno entender isso é preciso que ele aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, a partir de um trabalho sistemático que o professor deve realizar na sala de aula.

No sistema alfabético da Língua Portuguesa, as regras de correspondência não são lineares, ou seja, a correspondência entre fonemas e grafemas nem sempre é simples e regular. O que mostra que a relação entre um fonema e um grafema não equivale a uma única correspondência.

1. Observemos, a seguir, os casos em que um fonema é representado por um único grafema e o grafema é representado por um único fonema:

fonema /b/ corresponde a: grafema 'b';

fonema /f/ corresponde a: grafema 'f';

fonema /v/ corresponde a: grafema 'v';

fonema /m/ corresponde a: grafema 'm';

fonema /n/ corresponde a: grafema 'n';

2. O fonema /s/ corresponde a vários grafemas (é o fonema que tem maior número de possibilidades de representação escrita na Língua Portuguesa.

i) No início das palavras, o fonema /s/ pode ser grafado com a letra 's', como acontece em palavras como saco', sede', sino', sopa', subida'.

ii) Quando se associa às vogais /e/ e /i/, em certas palavras, o fonema /s/ é representado pela letra 'c', no exemplo de palavras como 'cebola', 'cenoura', 'cena', 'cidade', 'circo', 'civil'.

iii) Quando o fonema /s/ aparece em sílaba no meio das palavras ou no final, a sua representação escrita difere:

a) Entre vogais, o fonema /s/ pode ser representado i) pela letra 'c' em palavras como 'acenar', 'acento', 'oceano', ii) com 'ss' em 'passado', 'pássaro', iii) com 'ç' em 'caçada', 'cabeça', 'palhaço';

b) Antes de vogal e depois das letras 'n' e 'l', o fonema /s/ apresenta-se escrito com o grafema 'c' em palavras como 'vencer', 'silêncio', 'calçem', ou 's' ('penssar', 'menssal', 'valssa'), ou 'ç' ('lenço', 'calça').

c) Em palavras onde o fonema /s/ apresenta duas representações diferentes como 'recessão', 'recessivo', 'recessão', 'seleccão'.

3. O grafema 'x' é o exemplo de um grafema que representa vários fonemas.

i) Entre vogais, ele pode corresponder a /z/ ('exame', 'exemplo', 'executar', 'exíguo', 'êxodo');

ii) Ou na realização fonética da letra 'x', corresponde a [ks] ('sufixo', 'táxi', 'reflexo');

iii) Ou por [] em 'vexame', 'enxame'.

4. O fonema /j/ pode corresponder aos grafemas J e G em palavras como 'janela', 'jaula', 'gelo', 'geleia', 'girafa'.

Para a criança caboverdiana aprender a ler e a escrever em Língua Portuguesa torna-se uma dificuldade por ter de diferenciar todas essas formas de representação escrita dos fonemas e das suas semelhanças ou diferenças com a sua Língua Materna. O professor tem de valer-se de métodos adequados ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita e de estratégias para poder fazer com que a criança aprenda a ler e a escrever de forma correcta.

Sendo, em Cabo Verde, a Língua Portuguesa (Não Materna) trabalhada na entrada da criança para a escola, é natural que a sua aprendizagem acarrete alguns obstáculos. A semelhança existente a nível do léxico entre a Língua Portuguesa e a Língua Materna faz gerar algumas ambiguidades a nível fonológico, morfológico e sintáctico. O Crioulo de Cabo Verde é de base lexical portuguesa, o que faz com que as duas línguas apresentem traços semelhantes no que diz respeito ao léxico, ao mesmo tempo apresentam certos traços diferenciais nas construções linguísticas. Veiga (2002:7) afirma que “cerca de 99% do léxico caboverdiano teria provindo do Português. Não conhecemos nenhum estudo estatístico a confirmar ou a infirmar tal declaração”.

As semelhanças entre o léxico da Língua Portuguesa e o da Língua Caboverdiana podem funcionar como uma mais valia ou podem perturbar a criança na compreensão da Língua Portuguesa. As semelhanças entre as duas línguas podem induzir em erros que, às vezes, não são detectados pelos seus utentes.

Vejamos algumas características fonológicas da LCV (ou CCV)

O Crioulo de Cabo Verde (CCV), (Manuel Veiga (1982, 2002, 2004) prefere a denominação Língua Caboverdiana), apresenta quatro variantes principais que são: as das ilhas de Santiago, de S. Vicente, do Fogo e de Santo Antão. Na escrita foi utilizado o ALUPEC (Alfabeto Unificado para a Escrita do Caboverdiano).

O ALUPEC é uma proposta apresentada em 1994 pelo Grupo de Padronização (composto por linguistas, crioulistas, escritores, professores) sob a direcção do Departamento de Linguística do então Instituto Nacional de Cultura. É aprovado em 1998, a título experimental por um período de cinco anos pelo Decreto-lei nº 67 / 98, BO nº 48, 5º Suplemento. Esta aprovação dá uma nova perspectiva para o desenvolvimento e revalorização do Crioulo, visto ter-se-lhe reconhecido a “capacidade virtual” de língua oficial. Isso porque na prática ainda não é uma língua oficial porque não é língua de ensino, nem da formalidade e carece de material didáctico que o possa veicular como tal. Estabelece-se que o Estado deveria criar condições para a sua oficialização ao lado da Língua Portuguesa. Mas se, por um lado, a nível da oralidade, começa-se a utilizar o CCV em várias situações de comunicação por entidades estatais e em diversas instituições do país, a nível do uso escrito a frequência é muito limitada.

O ALUPEC foi definido como *um conjunto de sinais gráficos para a representação uniforme de cada som da Língua Caboverdiana*. O ALUPEC é composto por 23 letras e quatro dígrafos: A B D E F G H I J K L M N **Ñ** O P R S T U V X Z DJ NH LH TX. *Rege-se pelo princípio fonológico que se traduz na relação biunívoca entre o fonema e o grafema, na medida em que cada letra representa sistematicamente um fonema e vice-versa.*³²

O alfabeto tem a particularidade de harmonizar dois modelos, o de base etimológico (com legitimidade histórica) e o de base fonológica (com legitimidade económica, sistemática e funcional) na óptica de Veiga. Assim, o alfabeto é composto por vinte e três letras e quatro dígrafos. Sendo as vogais: a, e, i, o, u. As consoantes: b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, **ñ** p, r, s, t, x, z. Os dígrafos: dj, lh, nh, tx. O fonema /s/ é sempre representado graficamente pelo grafema “s” e o fonema /z/ é sempre representado pelo grafema “z”. O fonema /k/ representado na Língua Portuguesa pelos grafemas “c” e “q”, em CCV é sempre representado pelo grafema “k”. O fonema /ʃ/ é representado pela letra “x”.

Dulce Pereira (2003) conclui que “o ALUPEC não determina, ainda, as bases da escrita do crioulo, mas apenas o conjunto de grafemas (e também de diacríticos) que constituem o alfabeto, bem como as regras da sua aplicação na transcrição ou representação gráfica das unidades lexicais da língua, nas suas diferentes variedades.” E acrescenta que “A “estandardização da escrita” exigirá, naturalmente, entre outros aspectos, a fixação da forma gráfica das palavras, tendo como modelo a variedade que for escolhida para padrão. Ou seja, a oficialização do alfabeto é um primeiro passo para a padronização da língua escrita.

Analisemos alguns casos quanto ao aspecto fonológico:

A. Palavras com algumas semelhanças fonológicas:

	Língua Portuguesa	Língua Caboverdiana (variante de Santiago)
(1)	Mesa	Mésa / Méza [mɛsɐ] / [mɛzɐ]
(2)	Cabeça	Kabesa ³³ [kabɛsɐ]
(3)	Cadeira	Kadera [kadɛrɐ]

³² B.O. nº 48 – I Série, 31 de Dezembro de 1998

³³ O fonema /k/ representado na Língua Portuguesa pelos grafemas C e Q, em CCV é sempre representado pelo grafema k

(4)	Caderno	Kadernu	[kadɛrnu]
(5)	Caneta	Kaneta	[kanɛtɛ]
(6)	Camisa	Kamiza	[kemizɛ]
(7)	Cabelo	Kabelu	[kabelu]
(8)	Quadro	Kuadru	[kuadru]
(9)	Queijo	Keju	[kezɔ]
(10)	Papel	Papel	[papel]
(11)	Dedo	Dedu	[dedu]
(12)	Braço	Brasu	[brasu]
(13)	Zebra	Zebra	[zɛbrɛ]
(14)	Bola	Bola	[bɔlɛ]

Aqui verifica-se alguma semelhança na forma como as palavras são pronunciadas com algumas diferenças fonéticas, ou seja, enquanto algumas das palavras em Português têm uma vogal semifechada (mesa) em Crioulo a vogal “e” é aberta (méza – [mɛzɛ]), outras palavras apresentam o som igual nas duas línguas como no caso da palavra /kamiza/.

B. O ditongo [ɛw] em Português realiza-se em [õ] em Língua Caboverdiana:

(15)	Chão	Txon	[tʃõ]
(16)	Colchão	Koltxon	[koltʃõ]
(17)	Mão	Mon	[mõ]
(18)	Coração	Kurason	[kuresõ]

C. O fonema (o dígrafo) <lh> do Português transforma-se em Crioulo em /dj/

(19)	Mulher	Mudjer	[mudzɛr]
(20)	Milho	Midju	[midzɔ]
(21)	Velho	Bedju	[bedzɔ]
(22)	Filho	Fidju	[fidzɔ]

D. A consoante constrictiva fricativa /v/ em Língua Portuguesa, transforma-se, em alguns casos, numa oclusiva /b/

(23)	Vaca	Baka	[bake]
(24)	Velho	Bedju	[bedʒu]
(25)	Vez	Bês	[bes]
(26)	Lavar	Laba	[labɐ]

E. Casos de aférese: Queda da vogal inicial

(27)	Aprender	Prendi	[pr~ede]
(28)	Ajudar	Djuda	[dʒude]
(29)	Arrumar	Ruma	[rume]
(30)	Acostumar	Kustuma	[kustume]

F. Alguns aspectos da queda de um fonema no fim da palavra (apócope) e casos de síncope.

a) A queda de sons finais

(31)	Cantar	Kanta ³⁴	[kãte]
(32)	Levar	Leba	[lebɐ]
(33)	Comer	Kumi	[kumi]
(34)	Partir	Parti	[pɛrti]

b) A redução de ditongos decrescentes e crescentes:

(35)	Pau	Pó	[pɔ]
(36)	Aula	Óla	[ɔlə]
(37)	Europa	Orópa	[orɔpɐ]
(38)	Feijão	Fijon	[fizõ]
(39)	Noite	Noti	[noti]
(40)	Cuidado	Kudadu	[kudadu]
(41)	Próprio	Própi	[prɔpi]

³⁴ O infinitivo dos verbos em LCV não tem a terminação em r como em Português

G. Palavras diferentes

(42)	Arranjar	Konpo	[kõpo]
(43)	Ir	Bá / bai	[ba] / baj]
(44)	Falar	Papia ³⁵	[papja]
(45)	Mercado	pilorinhu ³⁶	[pilorijnu]
(46)	Muitas	txeu ³⁷	[tʃew]
(47)	Aonde	pundi	[p~udi]
(48)	Como	modi	[mõdi]

H. Pronome pessoal sujeito

		Português		Crioulo CCV ³⁸	
		Singular	Plural	Singular	Plural
(49)	Eu	Nós		N, mi, ami	nu, anos
(50)	Tu	Vós		bu, bô	nhôs
				Abu, nhu	anhos
				Nho, nha	
				Anho, anha	
(51)	Ele	Eles		El, e	es, aes

As capacidades do processamento fonológico na aquisição da leitura têm sido motivo de investigações realizadas nas últimas décadas no sentido de verificar as operações mentais que o indivíduo terá de realizar para utilizar a estrutura fonológica da língua oral, que o conduzirá à descodificação da língua no plano escrito. Silva (2003:169) afirma que “a sistematização das particularidades do código alfabético proporciona-nos, por um lado, uma ideia mais precisa do conjunto de aspectos que terão de ser descobertos pelas crianças de modo a entenderem a organização da linguagem escrita. A escrita não se limita a ser um sistema de transcrição do discurso.” Assim, a aquisição do princípio alfabético demonstra que para aprender a ler, o leitor tem que compreender que as palavras podem ser analisadas em sequências de palavras e estabelecer as

³⁵ Também se usa ‘fala’

³⁶ Também se usa ‘merkadu’

³⁷ O dígrafo ‘tch’ em CCV é representado por ‘tx’. O fonema / ʃ / é representado em CCV pelo grafema ‘x’.

³⁸ De acordo com o linguista caboverdiano Manuel Veiga, 2002

correspondências entre letras e som, o que pode facilitar as correspondências entre grafemas e fonemas. Esta aquisição promove uma sensibilidade à estrutura fonológica das unidades linguísticas da palavra que servirá de suporte para o desenvolvimento da consciência fonémica.³⁹

Wagner e Torgesen (1987)⁴⁰ defendem que a aquisição das competências linguísticas no âmbito da iniciação da leitura apresenta três tipos de processos fonológicos. i) a *consciência fonológica* que tem a ver com a percepção dos sons da língua; ii) a *recodificação fonológica no acesso do léxico*. Isto quer dizer que a criança, perante a palavra escrita, recorre ao seu conhecimento fonológico para entender o significado desse referente lexical. iii) *A recodificação fonética na memória de trabalho*. Para conservar na memória de trabalho os símbolos escritos o indivíduo faz uso do sistema de representação fundamentado nos sons da língua.

Apesar de o processamento fonológico não abarcar letras ou símbolos visuais, pois, só envolve a manipulação de segmentos da fala apresentados oralmente, a fala mostra que o processamento fonológico possa estar relacionado com a aquisição das competências iniciais da leitura de forma regular.⁴¹

Sendo a consciência fonológica a *capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada*, ela será um elemento auxiliador da aprendizagem da leitura. Tanto a memória fonológica como a consciência fonológica constituem os principais elementos para a aprendizagem da leitura e para o desenvolvimento de estratégias de recodificação fonológica. Assim, se a criança tiver dificuldades no processamento fonológico de baixo nível, apresentará dificuldades no processamento das estruturas sintáticas e semânticas na linguagem oral e na linguagem escrita. Pois, estes dois tipos de consciência definem as representações fonológicas dos estímulos linguísticos e quanto menos adequado for o sistema básico, as crianças terão maiores dificuldades na aprendizagem da leitura.⁴²

³⁹ Valente & Alves Martins, 2004: 195-196

⁴⁰ *Apud* Figueiredo (s/d)

⁴¹ Figueiredo, s/d

⁴² Viana, 2002: 44 - 63

Os estudos, atrás citados, apontam para dificuldades adquiridas no processamento fonológico como possíveis causas de dificuldades na leitura.⁴³ Estes estudos sobre processamento fonológico têm procurado trazer respostas no que concerne à aprendizagem da leitura embora ainda persistam algumas lacunas no sentido de provar as relações de causalidade entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura. Figueiredo (s/d) aponta que “os autores referidos desenvolveram e foram capazes de fundamentar teoricamente um modelo compreensivo para a conceptualização das múltiplas competências relacionadas com a leitura, definindo medidas adequadas para cinco variáveis fonológicas: *análise* e *síntese fonológica* (para o constructo «consciência fonológica»), *memória de trabalho* (para o constructo «memória fonológica») e *nomeação isolada* e *em série* (para o constructo «recuperação de códigos fonológicos na memória a longo prazo»).⁴⁴

O normal desenvolvimento da progressiva consciência linguística a nível do processamento fonológico favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura. Por isso, e tendo em conta que para a criança caboverdiana o Português é uma língua Não Materna, ela deve ser exposta por mais tempo à essa língua para poder adquirir a competência linguística na Língua Portuguesa e realizar experiências fonológicas que a encaminharão para um desenvolvimento do processamento fonológico em Língua Portuguesa. Este procedimento facilitará a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura significativa em Língua Portuguesa.

Sintaxe

Falando da sintaxe, verificámos que *a frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação*⁴⁵, que se organiza, geralmente em dois sintagmas, uma nominal e outra verbal (acompanhada de uma melodia, de uma entoação) cujo grau de complexidade depende do falante e do contexto. Isto quer dizer que podemos encontrar uma frase com uma estrutura simples como em (49) “*O aluno estuda*”, ou uma com um

⁴³ Wagner e Torgesen, Laughon, Simmons e Rashotte, 1993. *Apud.* Figueiredo s/d

⁴⁴ Figueiredo, s/d

⁴⁵ Cunha e Cintra, 1984

grau de complexidade maior como em (50) “Os filhos da minha vizinha compraram um lindo carro amarelo.” (Costa, 1992)

As estruturas sintáticas representam um papel importante na memória, pois as seqüências de palavras são melhor recordadas quando aparecem dentro de uma estrutura. O que interessa é estabelecer relações entre o conhecimento e a estrutura sintática e a aprendizagem da leitura e a competência da leitura.

Adquirir e desenvolver a sintaxe numa língua segunda acarreta algumas dificuldades, quando a criança está exposta à sua língua materna e a sua relação com a língua Não Materna ainda se encontra numa fase embrionária e pouco formal. Segundo Dulce Pereira (1993), a estrutura gramatical do Crioulo de Cabo Verde é muito diferente da estrutura gramatical da Língua Portuguesa.

Aspectos contrastivos

Vejamos alguns aspectos contrastivos entre a sintaxe do Português e a da Língua Caboverdiana.

A. Quanto ao determinante e a sua relação com o Nome:

	Língua Portuguesa	Língua Caboverdiana	
(52)	O homem	Kel omi	[kel ɔmi]
(53)	A mulher	Kel mudjer	[kel mudʒer]
(54)	Os homens	Kes omi	[kes ɔmi]
(55)	As mulheres	Kes mudjer	[kes mudʒer]
(56)	O meu filho	Nha fidju	[na fidʒu]
(57)	A minha filha	Nha fidja / Nha fidju fémia	[na fidʒe]
(58)	Os meus filhos	Nhas fidju	[nas fidʒu]
(59)	As minhas filhas	Nhas fidja / nhas fidju fémia	[nas fidʒu]
(60)	Uma cadeira	Un kadera ⁴⁶	[~u kadere]
(61)	Umas cadeiras	Uns kadera	[~us kadere]
(62)	Um banco	Un banku	[~u kadere]

⁴⁶ Em CCV, quando se emprega o determinante *uma* é sempre para exprimir uma expressão intensificadora, como por exemplo *uma omi*, e não uma forma do feminino, significando *um grande homem*.

(63) Uns bancos Uns banku [~us kadere]

Podemos observar que as duas línguas apresentam diferenças no âmbito das formas do determinante e na sua relação com o Nome. Senão, vejamos:

Na Língua Caboverdiana, o artigo definido (*o, a, os, as*) não existe como determinante como na LP. Os determinantes ‘*kel*’ e ‘*kes*’ são usados como correspondentes ao artigo definido (‘*kel omi*’ =O homem). Os determinantes possessivos ‘*nha*’, ‘*nhas*’ correspondem em Língua Portuguesa a: *o meu / a minha; os meus / as minhas*. Os determinantes ‘*un*’ e ‘*uns*’ (correspondentes em Língua Portuguesa a ‘um/uma’ e ‘uns/umas’), não têm flexão de género na Língua Caboverdiana de forma expressa isolada. Exemplo: ‘*Maria ten un katxor*’ (Maria tem um cão)/ *Maria ten un kaza*’ (Maria tem uma casa) para o masculino e para o feminino, respectivamente. Ou em ‘*uns omi ku uns mudjer*’ (uns homens e umas mulheres). O contexto é que define o género. Em Língua Caboverdiana, a concordância de género e número entre o Determinante e o Nome não é obrigatória ao contrário do que acontece em Português, como por exemplo: ‘*kes kaza bunitu*’ (*As casa bonitas*), o plural é marcado só no determinante ‘*kes*’.

B. Quanto ao sistema verbal

A distinção entre passado, presente e futuro, no verbo, não existe em Língua Caboverdiana do modo como existe no Português. O verbo apresenta uma forma invariável regular, não há concordância sujeito-verbo, uma vez que não há flexão do verbo (Pereira, 1993). A forma do verbo é a mesma independente da pessoa e do número do sujeito, como podemos verificar nos exemplos a seguir.

	<u>Língua Portuguesa (LP)</u>	<u>Língua Caboverdiana (LCV)</u>	
(61)	Eu quero	N krê	[~u kre]
(62)	Tu queres	Bu krê	[bu kre]
(63)	Ele / ela quer	E /el krê	[e/el kre]
(64)	Nós podemos	Nu podí	[nu podi]

(65) Vós podeis	nhôs podì	[ɲos podi]
(66) Eles / elas podem	Es podì	[es podi]

O verbo em LCV não flexiona; a mesma estrutura mantém-se ao longo da conjugação. O que distingue a pessoa e o número é o pronome pessoal sujeito (*'N kunpra, bu kunpra, el/e kunpra.*). Enquanto em LP, o verbo flexiona em número, pessoa, tempo e modo, podendo o pronome pessoal estar ou não presente que o verbo denota essa flexão.

Entretanto, Veiga (1995) afirma que “a noção do tempo não está ausente do sistema verbal Crioulo (...) o tempo verbal é actualizado através de morfemas específicos (...)”.⁴⁷ Mostra que há três formas de apresentar o tempo passado: i) com o *morfema zero* para produzir um passado completamente realizado (como por exemplo, *'N kumpra un kasa.* (= Comprei uma casa.); ii) com o morfema *'dja'* realizando um passado recente (ex.: *'Dja N kume dja.* (= Eu comi / Tenho comido.). iii) com o morfema *'ba'* que realiza um passado imperfeito e o condicional (ex.: *'N ta skrebeba txeu.* (=Eu escrevia muito.).⁴⁸

O presente é marcado pelos morfemas *'sa ta'* (que têm um valor aspectual progressivo) e *'ta'* (que tem um valor aspectual habitual), como por exemplo *'N sa ta ser franku.* (=Estou sendo franco.) e *'N ta sta sempri li.* (=Estou sempre aqui.).⁴⁹

O futuro é marcado pelo morfema *'ta'* (que também marca o tempo presente e o aspecto habitual) (ex.: *'N ta kume fijon manhan.* (= Vou comer feijão amanhã) e a forma *'al'* para marcar uma forma eventual futura (*'N al kunpra un kasa.* (= Hei-de comprar uma casa.).⁵⁰

C. A expressão reflexiva e a reciprocidade

A reflexividade na LCV é marcada pelas expressões *'kabesa'* e *'si kabesa'* como na frase: *'E mata kabesa.'* ou *'E mata si kabesa.'* (= Ele matou-se / suicidou-se).⁵¹

⁴⁷ Veiga, 1995: 200

⁴⁸ Veiga, 1995: 200

⁴⁹ Ibidem

⁵⁰ Cf. Veiga, 1995:201; 2002:97 e Pereira, 1993

⁵¹ Pereira, 1993

A reciprocidade é marcada pela palavra '*kunpanheru*', como aparece na frase '*Es brasa kunpanheru.*' (= Eles abraçaram-se.)⁵²

D. A negação

A negação em LCV realiza-se pelas expressões '*ka*', '*nunka e ka*', '*ná*' ('*nau*').

Exemplos: '*N ka tem dinheru.*' (= Eu não tenho dinheiro.)

'*Ka bu bai.*' (= Não vás.)

'*Nunka e ka ta bai.*' (= Ele nunca vai.)

'*N ka bai, ná (nau).*' (= não fui, não.)⁵³

Tendo em conta os aspectos apresentados, notámos que existem diferenças que mostram os aspectos significativos entre as duas línguas. Essas diferenças são fundamentais para percebermos que apresentam uma sintaxe desigual. Essa desigualdade traz problemas de transferência que surgem na criança caboverdiana ao tentar transferir para a Língua Portuguesa os conhecimentos que já possui na sua língua materna. Porque algumas semelhanças existentes entre as duas línguas, tanto a nível da sintaxe como da morfologia, podem levar a erros de intercompreensão e a erros de interferência que prejudicam a correcta pronúncia das mesmas e levam à uma grafia com incorrecções tanto a nível da ortografia como a nível da sintaxe.

A análise das duas línguas no contexto da criança que fala uma língua e aprende noutra, mostra que as dificuldades da aprendizagem da leitura podem advir da situação linguística em que vive. Neste sentido, o sucesso do ensino e da aprendizagem da leitura dependerá dos métodos e estratégias que o professor seleccionar e adequar aos alunos.

⁵² Pereira, 1993

⁵³ Veiga, 1995:307

Verificámos, nesta análise, que as duas línguas apesar de apresentarem aspectos semelhantes ao nível do léxico, ao nível das propriedades gramaticais (fonológicas, morfológicas e sintáticas) realizam-se de formas diferentes. São essas diferenças apresentadas ao longo deste capítulo que conduzem as crianças a cometerem erros de gramática e que dificultam a aprendizagem da leitura. Tendo em conta as propriedades fonológicas, sintáticas e morfológicas das duas línguas aqui apresentadas, predizemos que o ensino da leitura em LP para crianças caboverdianas deve ser realizado tendo em conta a sua realidade linguística. Quer dizer que os professores e os demais agentes educativos devem estruturar o ensino da leitura tendo em atenção as características das duas línguas (que vivem em contacto permanente) com a finalidade de levar a criança a ter a consciência fonológica e a memória fonológica em LP de forma a conseguir fazer a sua distinção e saber utilizar as duas línguas conforme o seu contexto. Igualmente importante será a escolha de metodologias, recursos e estratégias adequados ao ensino da leitura numa Língua Não Materna.

A LCV, como qualquer língua, apresenta estruturas e regras próprias que não se confundem com a LP. Vimos que o sistema verbal, a morfologia nominal e a sintaxe assumem uma particular importância. Devido a base lexical estabelece-se algumas confusões entre as duas línguas. São as interferências da LM na LNM e vice-versa. O professor deve delimitar o léxico de cada uma das línguas de forma a fazer a distinção das estruturas e perceber a verdadeira fronteira entre as duas línguas, ensinando a distinguir as diferenças e promovendo estudos comparativos. Este aspecto constituirá um enriquecimento linguístico que conduzirá para a construção de um bilinguismo equilibrado e funcional, com vantagens para os alunos. Contudo esta acção não impedirá as interferências entre as duas línguas que se encontram em contacto permanente, o professor terá de ensinar os alunos a distinguirem as diferenças entre elas de forma a maximizar a sua aprendizagem e uso correcto, utilizando no ensino da LP uma metodologia de LNM.

2.4. Aprendizagem da Leitura

Ler é uma actividade complexa, que pressupõe um grau mínimo de maturidade biopsíquica geral.⁵⁴ O que quer dizer que para efectuar o acto de ler implica capacidades cognitivas, psicológicas, mentais e físicas. Viana (2002: 19) admite que para a competência da leitura devem ser desenvolvidos “*a linguagem oral, o processamento visual, a percepção e reconhecimento de palavras escritas, o desenvolvimento cognitivo, os afectos, e interacções culturais.*” Essas competências constituem requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura ao lado das “capacidades lógicas e analíticas na aprendizagem da leitura”.

A evolução da análise e da investigação no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita tem levado investigadores e professores à discussão e debates sobre a aplicação de métodos de ensino. Estes estudos têm preconizado novas estratégias de desenvolvimento da alfabetização no sentido de distinguir o ensino da aprendizagem para que os envolvidos possam perceber certas dificuldades que algumas crianças possuem neste processo.⁵⁵

A aprendizagem da leitura é antecedida fundamentalmente pela aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. Aprender a ler não se limita só à memorização das letras que constituem o alfabeto e na sua junção para formar palavras e frases. É uma actividade que envolve vários factores e descobertas. O raciocínio da criança deve ser estimulado através de exercícios lúdicos para desenvolver a leitura, incrementando as regras no convívio com os livros e com outros materiais de leitura.

Ramiro Marques (1995) questiona se ensinar a ler será obrigar as crianças a decorar o alfabeto e a escrever as vogais e consoantes de forma padronizada e defende que a aprendizagem da leitura deve ser feita inicialmente através de uma “abordagem cognitivo-desenvolvimentista” que possa compelir ao “suporte científico partindo das vivências e linguagens da criança”.⁵⁶ Silva (2003) é também de opinião que a aquisição da leitura através da escrita deve ser feita de acordo com abordagens cognitivistas de modo a facilitar a sua aprendizagem, visto que essas abordagens levam a criança à descoberta e

⁵⁴ Gomes et al., 1991

⁵⁵ Silva, 2003

⁵⁶ Marques, 1995

à construção e elaboração de conceitos que possibilitam a sua evolução no sentido de conseguir realizar de forma funcional a sua relação com a língua escrita. Isto é, o conhecimento da realidade linguística levará à aprendizagem da leitura.

A aprendizagem da leitura deve ser vista como uma construção onde a criança vai elaborando as suas regras através dos conhecimentos que vai adquirindo do mundo e dos objectos que a envolvem. Implica conhecimento lógico e coordenação entre as informações e os objectos que fazem parte do seu mundo. É uma aprendizagem lenta que deve ser seguida para que ela consiga, através das informações obtidas, estabelecer relações entre a realidade e a sua representação.

O professor deve valorizar e rentabilizar os pré-requisitos cognitivos que a criança possui para que a aprendizagem da leitura seja feita de acordo com os conhecimentos que ela já tem da realidade. É através da consecução destas regras e conceitos que a criança vai chegar à realização da leitura de forma coerente e levá-la a ler de acordo com os segmentos fonológicos que são representados pelas letras na sua realização gráfica com alguma destreza de articulação e de sentido. Nesse sentido, Viana (2002: 33) aponta como *bases linguísticas* para a aprendizagem da leitura o “conhecimento lexical, rapidez de evocação lexical, compreensão semântica, domínio das relações gramaticais e consciência segmental da língua”. A criança desenvolve estas bases no dia-a-dia em contacto directo com o falante e na reflexão que vai fazendo do uso da língua. Por isso é necessário que obtenha um domínio razoável do código e uma consciência linguística que a encaminharão para a compreensão da leitura.

Aprender a ler não é inato, depende de vários factores. A leitura, devido ao grau de complexidade e dificuldade na sua aprendizagem, deve ser iniciada após o período de desenvolvimento da oralidade que é o primeiro do domínio da língua, ou seja, deve ser desenvolvida quando a criança é capaz de escutar e compreender o que os outros dizem e de falar para ser percebida pelos outros. Sendo um processo de *lectoescrita*, ou seja, um processo que envolve a linguagem escrita e a linguagem oral, implica a realização de duas acções fundamentais: a descodificação e a compreensão.

A descodificação é a capacidade que os utentes de uma língua possuem para identificar um signo gráfico por um nome ou por um som. Baseia-se no reconhecimento das letras ou

signos gráficos e na tradução dos signos gráficos para a linguagem oral ou para outro sistema de signo. Aprender a descodificar um texto tem a ver com o conhecimento do alfabeto e da leitura oral. A compreensão abrange o domínio do sentido ou do conteúdo das mensagens orais ou escritas e a sua conversão em aquisições e conhecimentos.⁵⁷ Estas duas capacidades envolvem a interacção entre o leitor e o texto, aptidão verbal no sentido que determinarão a compreensão do que é lido.

Ao iniciar-se na leitura a criança deve já ter desenvolvido as competências de ouvir e falar. A passagem pela leitura é a passagem pelo mundo da escrita. Para poder ler adequadamente a criança deverá ter desenvolvido a competência da fala que lhe irá fornecer o conhecimento fonético das palavras para assim poder decifrá-las.⁵⁸

Para a criança adquirir a competência da leitura é necessário ter o conhecimento da língua, ou seja, domínio e o uso do vocabulário, que são suportes para a percepção dos textos. Para a aprendizagem da leitura há que ter um conhecimento lexical. Esse conhecimento está relacionado com a aquisição e uso de um vocabulário que a criança compreende, descodifica e apropria. Assim, quem tem um vocabulário mais rico conhece mais palavras no texto. Sendo o vocabulário o *reflexo de uma aptidão verbal* encaminha para a compreensão dos textos, ou seja, as circunstâncias culturais determinam a aprendizagem do vocabulário e dos contextos onde são emitidos. O conhecimento de palavras e conceitos será reflectido no conhecimento, ou seja, a aquisição e domínio do vocabulário reflecte o conhecimento que conduzirá para a compreensão do texto. As crianças descodificarão as palavras sem dificuldade se não tiverem dificuldades ao nível da linguagem oral e compreenderão o sentido se possuírem um léxico desenvolvido. Mas, se problemas imperceptíveis de linguagem não forem detectados, as crianças não terão uma comunicação linguística considerada normal.⁵⁹

Viana (2002) entende que o professor da língua materna deve desenvolver actividades que se destinam a despertar nos alunos o gosto pela leitura, transformando-a numa actividade atraente, que agrada ao aluno como se fosse um jogo. Deve ter em conta os interesses e conhecimentos das crianças e o seu nível etário para seleccionar os textos de

⁵⁷ Martins, 2002

⁵⁸ Sim-Sim, 1998

⁵⁹ Viana, 2002: 32 – 33

leitura, orientar a leitura oral em situações práticas e funcionais, visto que a criança aprende a ler, lendo. Por isso, deve definir os objectivos e as finalidades que pretende alcançar, colocando a criança a ler para abarcar um determinado fim.

O professor deve i) promover a leitura para a criança encontrar palavras de significado desconhecido, para ler a parte de que mais gostou, para demonstrar compreensão, localizar um determinado acontecimento ou personagem, para recolher informações e ii) orientar na correcta pronúncia das palavras. A leitura oral, assim, tem como objectivos treinar a tonalidade de voz, observar a pontuação e a entoação do texto, a decifração, o ritmo e, também a busca de recreação. Com isso, o professor deve ensinar a criança a ler em voz adequada com clareza e de forma expressiva, realizando vários e variados exercícios, criando situações variadas de leitura.⁶⁰

A criança aprende a ler, a gostar da leitura e a compreender o que lê, se tiver estímulos, se for confrontada com a exposição em situações de conversação, de leitura de textos realizada por adultos, contacto com os livros e materiais escritos onde ela possa ir familiarizando e descobrindo o significado da leitura.

2.4.1. Aprender a ler em Português em Cabo Verde - Programas e Materiais de Ensino

Se o ensino-aprendizagem da língua materna em contexto escolar constitui uma tarefa complexa, rodeada de algumas contradições, no ensino-aprendizagem de uma língua segunda, Não Materna, a complexidade e as contradições aumentam. O conhecimento que a criança possui da língua materna varia de acordo com factores biopsicológicos e socioculturais. A criança, ao entrar na escola, tem conhecimento dos sons da língua materna, das regras e modelos de combinação e produz frases de vários tipos. Mas, vai construir um novo saber linguístico que já não será “natural” porque se trata de aquisição e compreensão da língua Não Materna. A criança defronta-se com um nível de expressão a que não está habituada mas pertinente para a escolaridade que vai frequentar, onde terá

⁶⁰ Viana, 2002

de obter conhecimentos da língua Não Materna e adquirir competência linguística ao nível da expressão oral e ao nível do desenvolvimento da leitura e da escrita.⁶¹

Aprender a ler em Cabo Verde torna-se uma tarefa diferente por se efectuar numa língua Não Materna, visto que as crianças vão aprender a ler numa língua que não é a sua. A criança, quando entra na escola, tem um domínio da sua língua materna, é confrontada com uma língua que não é aquela que ela usa no seu dia-a-dia. Por isso, começam a surgir algumas dificuldades, principalmente, se for uma criança que não frequentou o Jardim Infantil. As aprendizagens escolares são realizadas numa língua segunda, provocando alguns problemas que devem ser tomados em consideração, por exemplo, problemas com dicção das palavras e de compreensão.

Apesar de a criança não se comunicar na língua de ensino e de aprendizagem, tem alguma competência receptiva, ou seja, tem algum conhecimento sobre a Língua Portuguesa, visto estar exposta à linguagem dos média. Porém, a presença desta “linguagem do saber” cria alguns conflitos linguísticos a que a escola e o professor devem estar atentos para não penalizar a criança e não transformar esse conflito num conflito cultural, pois, a língua e a cultura estão intimamente ligadas. Para rentabilizar a aprendizagem da criança em Língua Portuguesa e atenuar a situação de conflito linguístico é necessário que a sua língua materna não seja esquecida nem ocultada. Deve desenvolver-se uma relação positiva e enriquecedora com a língua oficial para não provocar crises de identidade para que não haja barreiras linguísticas a interpor-se e a dificultar o processo de aprendizagem.⁶²

Brito (1991)⁶³ afirma, a propósito dos conflitos linguísticos, que as dificuldades no âmbito da aprendizagem que a criança depara no início da escolaridade têm a sua origem no facto de a Língua Portuguesa ser a única língua utilizada na aprendizagem e de a língua materna não ser levada em conta. Também a aplicação de metodologias inadequadas, o fraco domínio da Língua Portuguesa por alguns professores e de pais analfabetos são obstáculos à aprendizagem”. A autora destaca alguns aspectos fundamentais no envolvimento educativo da criança quando esta entra no ensino básico: o meio familiar, o meio escolar, o meio social envolvente, as metodologias de ensino/aprendizagem. Os

⁶¹ Amor, 1993

⁶² Pinheiro e Adragão, 1997

⁶³ Apud Pinheiro e Adragão, 1997

agentes educativos devem aperceber-se desta problemática para verificar se as metodologias de ensino e de aprendizagem utilizadas na alfabetização das crianças caboverdianas são adequadas ou se há necessidade de introduzir novas metodologias para maximizar as aprendizagens, para que o ensino da leitura seja significativo e conduza a criança para uma descodificação correcta e perceptível do texto escrito.

Segundo Pinheiro e Adragão (1997) as aprendizagens formais são realizadas em escolas que propõem um currículo organizado e estruturado de acordo com os resultados da aprendizagem pretendidos.

Amor (1993), falando do sistema de ensino, do saber linguístico em LM, e das formas de intervenção pedagógica, coloca interrogações sobre as contradições a que a criança se encontra exposta. Torna-se necessário distinguir a língua como sistema e código (nos planos fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semântico) da língua como *praxis e acção actualizadora* e de uso (nos planos pragmático, sociocomunicativo, discursivo-textual). E se esse saber linguístico vai ser adquirido em língua Não Materna, a perspectiva de ensino-aprendizagem, as estratégias e os instrumentos de análise devem ser observados de acordo com a realidade do processo e do meio da criança. Este procedimento conduzirá a um processo de conceptualização da nova realidade linguística que é a da especificidade do saber linguístico que a criança deve apropriar-se.

Neste âmbito, os programas, manuais e materiais de ensino devem guiar-se pela especificidade e exigências da situação e não pela imitação de métodos e materiais de ensino de países onde o Português é Língua Materna.

Os programas e manuais de ensino em Cabo Verde são definidos pelo governo que destaca professores e técnicos para a sua elaboração. O primeiro ano de escolaridade contém um programa, um manual do aluno e um guia do professor que é um auxiliar do mesmo, ou seja, contém instruções que norteiam as actividades do docente na sala de aula.

O programa deve ser o primeiro instrumento de trabalho do professor, para ele se inteirar da forma como vai desenvolver as actividades de aprendizagem. A correcta gestão do programa e o conhecimento dos objectivos do processo e das etapas que serão percorridas para o desenvolvimento de competências e para a aquisição de

conhecimentos são fundamentais para o sucesso de todo o processo. O conhecimento aprofundado e reflexivo do programa aliado a conhecimentos psicopedagógicos orienta o professor para o desenvolvimento das aprendizagens e das competências da criança, encaminha-o para a promoção das aprendizagens. Se esse conhecimento for imperfeito ou deficiente conduzirá a uma prática deficitária onde a construção do saber se realiza com lacunas e insuficiências.

A correcta gestão do programa da Língua Portuguesa é fundamental para o progresso da educação da criança caboverdiana, visto ser nesta língua que as aprendizagens vão decorrer, quer no âmbito linguístico, quer nas outras áreas de saber. O professor terá de privilegiar a abordagem comunicativa promovendo e desenvolvendo as competências de comunicação e expressão que envolvem várias componentes indissociáveis (competências linguística, discursiva, pragmática e sociocultural).

Pinheiro e Adragão, (1997) concebem o seguinte quadro que deve orientar a gestão do programa de Língua Portuguesa:

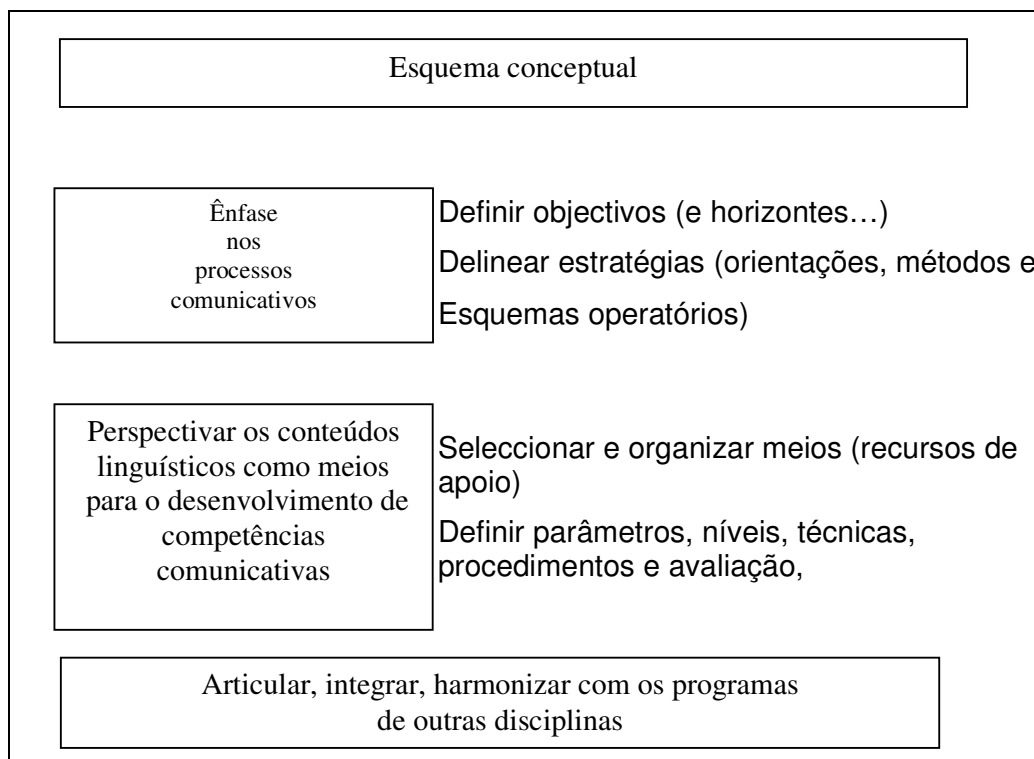


Fig. 1 - Esquema conceptual para a gestão de um programa de Língua Portuguesa. Adaptado de Pinheiro e Adragão, 1997:87

Um aspecto a realçar é que uma boa parte dos professores não conhece o programa, ou seja, nunca “manipulou” o programa. Limita-se, apenas, nas reuniões de coordenação, a ouvir a opinião do coordenador⁶⁴ da disciplina sobre a matéria mensal que terá de desenvolver na sala de aula. Os conteúdos são apresentados em cópias que são concedidas aos professores. Muitas vezes os objectivos nem são apresentados, nem discutidos. A maior ênfase está nos conteúdos e nas estratégias de ensino.

2.4.2. Alguns aspectos do programa de Língua Portuguesa do primeiro ano de escolaridade, de Cabo Verde

Os conteúdos que se encontram no programa de Língua Portuguesa do primeiro ano de escolaridade estão divididos em quatro grandes blocos:

- A oralidade na propedêutica da leitura;
- Outros aspectos da propedêutica da leitura e da escrita;
- Textos orais e escritos;
- Funcionamento da língua.

Estes, por sua vez, estão subdivididos em cinco unidades:

- Unidade A: Identificação do próprio (apresentações, saudações, vocabulário) e outros exercícios de expressão oral, como jogos de linguagem para obter informações várias e desenvolver a linguagem.

- Unidade B: Introdução ao manual, grafismos e desenvolvimento de outros actos de fala.

- Unidade C: Leitura e interpretação de frases e palavras onde entram as vogais, e cópia.

- Unidade D: Leitura e interpretação, actos de fala, vocabulário, significado global da frase/texto, cópia.

⁶⁴ Coordenador da disciplina é um professor destacado pelo Ministério da Educação para auxiliar os professores na planificação de aulas e orientá-los na procura de soluções para os problemas que vão surgindo ao longo do ano. Os coordenadores agem por área disciplinar. Assim, há um coordenador de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de Ciências e assim sucessivamente. Cada concelho do país tem a sua equipa de coordenação.

- Unidade E: Leitura e interpretação, actos de fala, cópia e ditado.

O Guia do professor é um complemento do programa. Contém um sumário que mostra a divisão dos conteúdos em nove unidades que cobrem todos os objectivos do programa. Isto explica algumas dificuldades em conciliar estes dois instrumentos. Cada unidade, de forma condensada, dá indicações ao professor de como explorar o manual. Traz também exemplificações de planificações de aulas e fichas de avaliação. As planificações estão de forma muito condensadas, mas constituem um auxiliar do professor. O Guia do professor fornece material para ser explorado na sala de aula com os alunos.

Há uma interligação entre programa / Guia / Manual. De todos estes materiais o que contém menos informações é o manual do aluno. O Guia contém uma série de exercícios que deveriam estar no manual e serem visualizados e trabalhados pelo aluno. (cf. Anexo IV)

Um inquérito realizado em 2001, por nós e duas colegas (Análise Curricular do Manual de Língua Portuguesa do 1º Ano de Escolaridade, no âmbito de um trabalho de licenciatura), a professores do primeiro ano de escolaridade e aos seus alunos, revelou que o manual de Língua Portuguesa do primeiro ano de escolaridade, apesar de ser um material válido, traz muitas lacunas, que a seguir se apresentam:

- As imagens são pobres e sem cor, o que não cativa, nem motiva o aluno. É o professor que tem de ser criativo para tirar proveito do livro e explorá-lo de forma a enriquecer as suas aulas. Os inquiridos sugerem que as imagens deveriam estar mais perfeitas, mais vivas, coloridas e mais adequadas para chamar a atenção das crianças, tornando as aulas mais interessantes e mais motivadoras.

- As personagens rodam à volta do *Didi*, da sua família e dos seus amigos. Os inquiridos são unânimes em defender que se deveria diversificá-las e colori-las para que o livro pudesse ganhar um maior dinamismo na sua utilização, criando um ambiente mais motivador e mais entusiástico na sala de aula. Os mesmos acrescentaram que os nomes próprios não fazem parte do quotidiano da maioria dos alunos.

- Os textos são pobres e monótonos. O professor que se limita só a ensinar através dos textos do manual adoptado não desenvolverá aulas com muito interesse para os alunos, por isso, alguns complementam as aulas com textos de manuais de outros

países (nomeadamente manuais portugueses), enriquecendo as lições com novas imagens e novos textos para despertar a atenção e o gosto dos alunos pela leitura. (cf. Anexo III)

Neste âmbito, todas as professoras entrevistadas foram unânimes em dizer que o livro deveria trazer mais cores para despertar a atenção das crianças e tornar as aulas mais dinâmicas e mais interessantes, motivando os alunos nas suas aprendizagens.

Também os alunos mostraram que, apesar de gostarem do manual (para muitos é o seu primeiro livro), gostariam que nele figurassem mais elementos, isto é, mostraram que preferem um livro mais rico em imagens, mais colorido, com outras personagens e outros assuntos, por exemplo, assuntos do meio onde vivem. Isto faria com que fossem mais participativos e interessados nas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com Costa (1998:69) fizemos uma incursão ao manual de Língua Portuguesa do primeiro ano de escolaridade para verificar os tipos de textos e a forma como são trabalhados, as categorias linguísticas e textuais usadas e as capacidades de compreensão e níveis de compreensão ensinados. Verificámos o seguinte:

- Os **textos** são de pequena extensão e apresentam estruturas linguísticas simples e frequentes tanto ao nível do léxico como da sintaxe; são textos criados pelos autores do manual. O último texto é uma história tradicional de Cabo Verde em banda desenhada. Os primeiros textos são muito simples, tipo '*É o Didi.*', '*O Beto joga à bola.*', '*A bola é do Beto.*', '*A Ana pede a pata ao Lupi.*', para introduzir as vogais. Destaca-se a palavra-chave que é decomposta até chegar à vogal desejada. A seguir há uma listagem das vogais escritas com letra impressa e com letra manuscrita em cores diferentes e frases para revisão das vogais. Para o início do estudo das consoantes aparecem frases como '*A mãe do Didi é a Milá.*', '*O Tito dá muito leite ao Lupi.*', também, com a decomposição da palavra-chave para chegar ao fonema e à letra desejada.

Estratégia geral: o controlo da compreensão da leitura vem depois da reflexão sobre as formas linguísticas, ou seja, através de exercícios (poucos) que o manual apresenta.

Os exercícios frequentes que o manual apresenta são:

- Completamento de lacunas com letras e com palavras;

- Cópia de letras, palavras e frases com informação a retirar literalmente do texto;
- Completamento de frases com informação a retirar estritamente do texto;
- Exercícios de ordenação de frases;
- Emparelhamento de palavras;
- Exercícios de associação de sujeito ao predicado;

Verificámos que não há nenhum questionário no manual para o aluno trabalhar. Não há questões sobre o conteúdo (assunto) dos textos. Questões sobre a identificação da ideia principal e das partes constitutivas do texto, nomeação do assunto das partes do texto, identificação do título e do autor do texto porque estes não trazem nem título nem autores.

O manual não traz exercícios para avaliar as capacidades de compreensão como: localização da informação, compreensão literal do texto, inferências (identificação da inferência, consequência, indução, dedução), identificação sumária do texto como unidade significativa com uma estrutura interna. Não traz exercícios para explorar as categorias linguísticas como a palavra ao nível morfológico, sintáctico e semântico.

O que verificámos é que alguns desses exercícios se encontram no Guia do Professor do 1º ano de escolaridade para orientar o docente no desenvolvimento da aula. O aluno nunca é confrontado com o material gráfico que compõe as questões, só lida com o material fonológico. Esta é uma das grandes lacunas do manual: não colocar à disposição do aluno o material gráfico, ou seja exercícios escritos, para contacto o que ajudaria na aprendizagem da leitura e na compreensão de questões escritas para ele trabalhar.

Entretanto o Guia contém planificações e exemplificações de aulas para orientar o Professor no desenvolvimento das aulas. Há exemplos de exercícios e questões a serem colocadas aos alunos. Isto leva-nos a concluir que o manual deve ser revisto. Os professores devem ser chamados a darem as suas opiniões, de formar e contribuir, para a elaboração de um manual que esteja de acordo com os objectivos propostos no programa. Pois o objectivo principal é levar a criança a iniciar-se na leitura de pequenos textos. E se tivermos em conta que a criança lê e que sabe a significação, estaremos convictos que a composição do manual de leitura deve ser um material motivador dessa aprendizagem.

Os programas escolares da Língua Portuguesa em Cabo Verde referem a necessidade de se “adotar uma metodologia de ensino de língua segunda”, tendo em conta que “a população escolar tem predominantemente como língua materna o Crioulo” (Ministério da Educação e Desporto: s/d: 4). Os programas mostram o carácter transversal da leitura na aquisição das aprendizagens em todos os domínios disciplinares e a importância do seu desenvolvimento na aquisição de conhecimentos explícitos em todas as áreas curriculares. Assim, o desenvolvimento da oralidade em Língua Portuguesa é uma imposição para o enquadramento dos alunos e das aprendizagens numa comunicação que se assume importante e decisiva na aquisição da língua não materna.

A leitura constitui-se um dos principais objectivos educativos com o intuito de proporcionar aos alunos potencialidades comunicativas da linguagem em diferentes situações de uso e alargamento do conhecimento da língua e do conhecimento em outros planos. É por isso que, em Cabo Verde, os objectivos gerais da Língua Portuguesa, no âmbito do ensino da leitura, contemplam o domínio da leitura e da escrita e estabelecem várias metas a atingir durante a escolaridade básica (seis anos). Os programas definem como perfil de saída do aluno a capacidade de i) “Comunicar, com naturalidade, oralmente e por escrito, sobre assuntos referentes à vida pessoal, local e nacional. ii) Usar vocabulário adequado a assuntos de âmbito pessoal, local e nacional. iii) Aplicar regras fundamentais de organização e funcionamento da língua. iv) Aplicar ideias expressas em textos literários adequados ao seu nível etário.” (Ministério da Educação e Desporto: s/d: 5).

Ao mesmo tempo, as aprendizagens realizadas devem auxiliá-lo a “utilizar a língua com propriedade, como via de acesso à informação, para conhecer outros povos, culturas e civilizações” (Ministério da Educação e Desporto: s/d: 5).

Com efeito, as maiores exigências sociais, em geral, e escolares, em particular, recaem sobre a complexidade da actividade linguística da escrita e da leitura. No Programa de Língua Portuguesa da 1ª fase (1º e 2º anos de escolaridade) do ensino básico distingue-se que o ensino e a aprendizagem da leitura devem partir “de palavras em que entram vogais, ditongos e consoantes (apenas com valor fonético para cada consoante). Reconhecimento e leitura das palavras, sílabas e letras em frases-chave, palavras-chave e sílabas-chave, significado das frases e palavras.” (Ministério da Educação e Desporto: s/d: 9). Sublinha que a interiorização do conteúdo do texto escrito deve ser realizada

através da “expressão do significado das frases e palavras por gesto e mímica, desenho e canto; jogos de linguagem; leitura e legendagem de imagens; leitura oral coral e leitura oral individual de frases simples/textos muito curtos e simples relacionados com a escola e a família.” (Ministério da Educação e Desporto: s/d: 10, 11, 12).

O mesmo programa estabelece que a leitura deve ser trabalhada nas suas diferentes vertentes, cumprindo finalidades distintas. Assim, a prática da leitura expressiva e lúdica deve ter como objectivos: i) experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da leitura, ii) aprofundar a prática da leitura como meio de desenvolver a compreensão do escrito, iii) promover a divulgação da leitura como meio de enriquecer e encontrar sentidos no que está escrito. (Ministério da Educação e Desporto: s/d: 10, 11, 12).

2.4.3. Teorias sobre a leitura – abordagem psicolinguística

De acordo com Castro e Gomes (2000) a linguagem é uma forma de comunicar e é uma faculdade de expressão humana, por isso, ser considerada como o mais poderoso instrumento de comunicação conhecido. Como parte integrante do meio onde o homem está inserido, é também a base do pensamento humano. Vimos que há uma estreita relação entre a linguagem e o pensamento. A fala e a escrita são as duas principais formas de se expressar através da linguagem verbal. Apesar de ambas serem formas de expressão linguística, há algumas diferenças relevantes entre elas que mostram que a aquisição da fala não representa automaticamente a aquisição da escrita.

Na comunicação, temos que analisar os discursos (oral e escrito). O discurso oral é um acto social. Pressupõe interacção e reacção entre os indivíduos e determina a presença de uma audiência sobre a qual as formas de intervenção assentam, visto serem determinadas pelo contexto situacional. Assim, a verificação imediata e a orientação da comunicação flui nos dois sentidos. A aquisição e domínio do discurso oral acontecem em processos naturais, portanto, informais. Enquanto o discurso escrito é, normalmente, adquirido pela via do ensino formal.

Para apreender a linguagem escrita é necessário realizar outras aprendizagens que têm em consideração vários aspectos gramaticais como a forma correcta de grafar as palavras e as suas componentes, o vocabulário, a sintaxe, de modo a organizar formalmente e a construir contextos significantes. O que mostra que o discurso escrito exige um esforço mental mais complexo que o discurso oral porque obriga a concentração na produção das ideias e no seu significado e nos planos psicológico, linguístico e cognitivo encontra-se mais favorecido que a linguagem falada, determinando a leitura como uma forma distinta de comunicação.

Castro e Gomes citando Goodman ⁶⁵ definem a leitura como "um processo psicolinguístico através do qual o leitor, um utente da língua, reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem codificada por um escritor com uma determinada disposição gráfica... Esta reconstrução assume as características de um processo cíclico envolvendo operações complexas de amostragem, previsão, testagem e confirmação, a partir da construção inicial de uma hipótese sobre a mensagem de um texto. O conceito de amostragem constitui algo de novo, em oposição directa a outros modelos, nos quais a leitura pressupõe o processamento de todas as letras do texto escrito. O que significa tal conceito? Apenas o seguinte: o bom leitor, tirando partido dos aspectos redundantes da linguagem, faz a reconstrução de um texto completo recorrendo apenas a uma parte do material gráfico, como que envolvido num processo de reprodução de uma réplica."

Para verificar a situação da leitura confrontamo-nos com questões do tipo: i) O que se lê?; ii) Para que se lê?; iii) Quando?; iv) Para quem? v) Com quem?; vi) Em que condições a leitura é efectuada na sala de aula? Ao reflectir sobre estas questões o professor desenvolve a leitura, na sala de aula, com objectivos traçados, uma metodologia adequada, recursos precisos, respeito pelo tempo do aluno, com o propósito de fazer com que os alunos iniciem o processo de alfabetização de forma correcta e com ganhos para o processo educativo.

Torna-se importante que a escola, através dos professores, faculte aos alunos o contacto com diferentes géneros e suportes de textos escritos. Ou seja, a escola deve colocar os alunos em contacto com os diferentes tipos de texto, escritos ou falados, que circulam na

⁶⁵ Castro e Gomes, 2000

sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas, por exemplo: bilhete, romance, poema, conversa de telefone, notícia de jornal, anedota, letra de música, entre outros. Assim, o professor estará apto para escolher materiais para o ensino da leitura de acordo com a realidade do aluno, com o tempo preciso, tendo em conta a faixa etária, com a prontidão para a leitura e com a sua consciência fonológica.

As recentes investigações a nível da psicolinguística mostram que os discursos são *acontecimentos sociais* que envolvem sujeitos com uma posição social e cultural onde se articulam as situações de comunicação. O carácter interactivo e dialógico do indivíduo social e culturalmente posicionado afirma a criatividade linguística e o dispositivo inato que lhe permite produzir frases gramaticais e maximizar o “binómio competência-*performance*”. Esta interactividade contribui para o desenvolvimento da sua consciência linguística. Há um encontro entre a teoria da enunciação com a pragmática que permite uma nova “concepção da língua/discurso como modo de acção com o objectivo de mostrar as condições de produção e características específicas dos actos que realizam.”⁶⁶

As perturbações de natureza linguística podem repercutir sobre a aprendizagem escolar, considerando que tanto a recepção como a produção da linguagem são susceptíveis de afectar a realização escolar. Orton⁶⁷ considera que os atrasos e perturbações na aprendizagem da leitura são devido à ausência ou atraso de desenvolvimento da dominância hemisférica. Mas a criança pode recuperar dessas perturbações através do treino motor de um hemisfério. Assim, as crianças que apresentam atrasos ou perturbações ao nível da linguagem têm evidentes repercussões no aproveitamento escolar, desde os níveis iniciais de escolaridade, pelos reflexos em processos essenciais, como a leitura, a escrita. Neste sentido medidas de reeducação são essenciais. Essas medidas devem pressupor a escolha de metodologias adequadas à natureza da dificuldade e definir critérios de ensino correctivo das dificuldades de linguagem num quadro social, que inclua “o conhecimento social, as funções linguísticas e as aptidões do pensamento.”⁶⁸

⁶⁶ Amor, 2001: 15

⁶⁷ Apud Raposo, Bidarra & Festas, 1998

⁶⁸ Raposo, Bidarra & Festas, 1998: 56 - 61

Para poder compreender e desenvolver o ensino da leitura de forma adequada e proveitosa, o professor tem de estar familiarizado com as características do sistema alfabético da escrita da LP para poder compreender e ajudar os alunos na resolução dos problemas que surgem durante o processo de aprendizagem. O professor tem de conhecer as particularidades da linguagem oral e da linguagem escrita e suas implicações na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como, as representações sobre as funções da linguagem escrita que *potencializem a organização de situações pedagógicas que favoreçam o sucesso nestas aprendizagens*”. A aprendizagem da leitura é uma tarefa cognitiva onde a criança aprende conceitos e os transforma em *procedimentos automatizados*.⁶⁹

2.4.4. Métodos de ensino da leitura – abordagem didáctica

A leitura é um processo mental de grande complexidade. Por isso, o ensino e a aprendizagem devem efectuar-se de acordo com métodos e estratégias adequados ao desenvolvimento da criança, para que a leitura possa ser aprendida e desenvolvida de forma correcta.

Gomes *et all.* (1991) fazem referência a três métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: métodos sintéticos, métodos analíticos e métodos mistos, apresentando cada método formas e estratégias variadas na sua execução.

Os métodos sintéticos têm como unidade de partida a letra. Partem do elemento para o todo, ou seja, da letra para a sílaba e da sílaba para a palavra. Isto faz com que o aluno tenha de se debruçar em partes isoladas (letras ou sílabas), que não têm significado para a criança. Este processo pode suprimir a faculdade de percepção e compreensão, indo, assim, ao contrário do que a psicologia defende, do ponto de vista *mental*, em que a criança vê as coisas de modo global, isto é, deve apreender o todo e depois para a análise das partes. Tendo em conta o *processo fisiológico*, os métodos sintéticos fazem com que o aluno leia, letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra, o que conduz a um

⁶⁹ Alves Martins & Niza, 1998: 14 - 37

acréscimo de pausas, apoiados em movimentos de olhos regressivos que prejudicam o ritmo e a compreensão da leitura.

Resumindo, diremos que para o ensino da leitura, os métodos sintéticos seguiam da "parte" para o "todo", os principais princípios compunham-se em método da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; método fónico (partindo dos sons correspondentes às letras); método da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. O ensino da leitura iniciava-se com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fónico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas.

Na aprendizagem, em primeiro lugar, considerava a mecânica da leitura (decifração do texto) e seguidamente a leitura com compreensão, culminando com uma leitura expressiva com entoação. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correcto das letras.

Os métodos analíticos têm como ponto de partida palavras, frases ou textos. Este processo determina o que o aluno vai fazer no início da alfabetização. Estes métodos realizam a análise do elemento-chave fazendo com que, em muitos casos não haja compreensão do texto. Os métodos analíticos partem de elementos significativos, atendendo ao processo mental de aprendizagem. Permitem o reconhecimento e identificação de palavras e frases, a decomposição das palavras em sílabas, formação de novas palavras e organização de novas frases. São métodos que se preocupam com a compreensão e com o conteúdo, diferente dos métodos sintéticos que valorizam mais o reconhecimento das palavras.

Com os métodos analíticos, o ensino da leitura iniciava-se pelo "todo", para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas.

Os professores começaram a procurar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Neste sentido, os estudiosos

começaram a conciliar os dois tipos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos) nos chamados métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.

Os métodos mistos são associações dos aspectos positivos dos dois métodos (sintéticos e analíticos). São métodos que têm como ponto de partida e de chegada a frase. A frase é a unidade de pensamento que engloba um sentido perceptível pela criança e é associada ao aspecto lúdico que predispõe a criança a aprender e a compreender o texto. Os métodos mistos são interessantes porque ajudam a resolver os problemas que surgem na aprendizagem da leitura, através da análise dão segurança à criança e maior possibilidade de envolvimento, assimilação e compreensão do conteúdo. (Gomes *et al.* 1991)

Nas escolas de Cabo Verde, está definido utilizar-se, no ensino e aprendizagem da leitura, um método misto – o analítico – sintético de versão globalística, que privilegia a leitura da frase e a interpretação global da palavra, onde o ponto de partida e o de chegada é a frase. Mas na realidade o percurso passa, muitas vezes, pela versão fónica. A introdução é feita a partir de uma situação criada ou real, passando por várias fases, dependendo do momento do ano em que se encontra o aluno. No final de cada unidade da etapa de iniciação à leitura, o aluno deve ir lendo e compreendendo o sentido total da frase e das palavras.

A metodologia está centrada no aluno, partindo daquilo que ele sabe e conhece, ou seja, tem-se em conta os pré-requisitos do aluno e a partir daí, desenha-se um percurso de aprendizagem através do método da descoberta e de uma pedagogia participativa.

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. Dá-se a ampliação da concepção de Alfabetização: (processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa; processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito). Ao professor alfabetizador atribuiu-se a tarefa de compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes

(sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos.

Silva (2003) explica que a concepção interactiva do processamento da leitura agora percebida pelos investigadores conduziu à noção de modelos de leitura, os modelos ascendentes e os descendentes que têm em conta a influência da psicologia cognitiva e a percepção dos conhecimentos e a sua efectivação em informações no âmbito da leitura, e os modelos interactivos.

Os modelos ascendentes concebem a leitura como um *processo de transformação de letras em sons e de combinação dos sons de modo a reconstituir as palavras em linguagem oral*. A análise das informações é feita em sequência e em cadeia originando um percurso numa só direcção e de forma graduada, ou seja, as letras são identificadas cada uma por si da esquerda para a direita e depois transformadas em sons e na escrita. Esta análise levará à formação das palavras e ao significado das mesmas. “Estes modelos reflectem um percurso que vai de processos psicológicos elementares (identificar e juntar as letras), até aos tratamentos cognitivos mais elaborados (produção de significado)”.⁷⁰

Os modelos ascendentes consideram a linguagem escrita como a codificação da linguagem oral e a leitura como a *capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral*. Para estes modelos, o leitor identifica primeiro as letras, combinando-as em sílabas que unidas formarão palavras e estas frases. Para os defensores destes modelos, o *leitor fluente* é o que *domina bem o processo de descodificação*.⁷¹

Para Moreno (2003) o modelo ascendente *concibe la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, el cual se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases, fragmentos)*.⁷²

⁷⁰ Ibidem

⁷¹ Viana, 2002: 82

⁷² Moreno, 2003: 18

Os modelos ascendentes apareceram nos anos setenta colmatando dificuldades sentidas ao nível da leitura na época. Hoje, devido às investigações realizadas com mais profundidade as suas limitações vieram ao de cima por não terem conseguido explicar alguns dados recolhidos no âmbito do estudo da leitura que mostram que a mediação fonológica por si só não institui os processos de leitura. Estes modelos apresentam algumas limitações, pois preterem o leitor, a quem se obriga a responder uma série de perguntas, baseando na ideia de que o texto é o mais importante no binómio leitor-texto.

Moreno (2003: 18) é de acordo que os modelos ascendentes «se parte de la idea de que basta con la descodificación esté automatizada por una persona para suponer que ésta comprenderá sin problemas lo que está leyendo. La realidad muestra cabezosamente de que esto no es así. La realidad de cada uno demuestra que no basta la descodificación, incluso por muy elaborada que ésta sea, para comprender y entender lo que se transmite en un texto.»

Alguns destes modelos foram postos em causa tendo em conta que os processos defendidos só serão efectivados quando se trata da relação com palavras menos frequentes da língua. Visto ser a leitura um processo que pode ser organizado de forma regular ou irregular nas relações grafo-fonéticas das palavras, a hipótese não foi confirmada.

Os modelos descendentes, desenvolvidos por Goodman (1970) e Smith (1989),⁷³ baseiam-se na ideia de que o leitor parte dos conhecimentos que já possui do tema e do contexto para trabalhar as informações, elaborando hipóteses e conjecturas que serão confirmadas ou infirmadas através do *teste de leitura*. Estes modelos recusam a ideia de a leitura se processar tendo em conta letra a letra ou palavra a palavra, contradizendo os modelos ascendentes. Por isso, os modelos descendentes defendem que a leitura deve ser como *um jogo de adivinhações psicolinguístico* ou um *processo de redução da incerteza*, pressupondo que o mecanismo de base da leitura seja a procura de significação, no contexto e em factores ambientais que estão de acordo com o tema e a informação obtida que encaminharão para a verificação das hipóteses.

⁷³ *Apud* Silva, 2003

Os modelos descendentes constituem um processo inverso aos modelos ascendentes, mas não deixam de ser sequenciais e hierárquicos. O que lhes interessa na leitura é a previsão do que está escrito no texto, e a procura de novas informações depende da existência ou não de desconformidade entre as hipóteses formuladas e a sùmula fornecida pelo texto. Viana (2002) aponta que, estes modelos, consideram que a leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificação) é, do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido, enfatizando os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura. Os seus defensores sugerem que a origem das diferenças individuais na leitura reside no uso de informações sintáctico-semânticas.

Basicamente os modelos descendentes constituem o inverso dos modelos ascendentes. O leitor parte de uma configuração global (palavras, frases e fragmentos) e em sentido descendente vai analisando os seus constituintes, mas isto não significa que o leitor consiga compreender os textos que se lhe propõem. Se a leitura fosse, como asseguram estes modelos descendentes, seria improvável aprender algo novo a partir dos textos. Não se ampliará os conhecimentos culturais se tivermos em conta só os conhecimentos prévios.⁷⁴

Tal como os modelos ascendentes, estes também apresentam as suas limitações e têm sido alvos de várias críticas. Os dois modelos apresentam um processo serial, em que o ascendente realiza um percurso linear que se inicia com a apreensão das letras e que vai até à compreensão do significado, ou seja, vão de uma dimensão mais simples para uma mais complexa, enquanto os modelos descendentes executam um processamento oposto. Isto quer dizer que a leitura se inicia através de *processos cognitivos superiores* chegando à análise compreensiva das letras, ou seja, partem da dimensão mais complexa (compreensão do significado) para a dimensão mais simples (percepção das letras).⁷⁵

Estas duas perspectivas assentam no aspecto do comportamento do leitor, a primeira coloca a tónica nos processos de descodificação e a segunda na compreensão. A aprendizagem da leitura requer que estes componentes sejam indissociáveis e indispensáveis para uma aquisição e percepção coerente e eficiente do processo da leitura.

⁷⁴ Moreno, 2003: 20

⁷⁵ Silva, 2003:38

Os modelos interactivos consideram que capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, bem como estratégias ascendentes e descendentes são utilizadas pelo leitor de forma simultânea e interactiva. Para os defensores destes modelos, a leitura implica acesso visual ao significado se a palavra for familiar ao leitor (via directa) e fonológico se a palavra for desconhecida (via indirecta). (Viana, 2002).

De acordo com Silva (2003), os modelos interactivos funcionam aplicando estratégias dos dois modelos anteriores, tendo em conta que o processo de leitura gera *confrontos* entre os componentes do texto, ou seja, as informações funcionam em cadeia onde uma impulsiona a outra. Portanto, há uma relação entre as diferentes componentes (as letras grafo-fonéticas que conduzem a prever as palavras que vão criar expectativas a nível sintáctico). A compreensão do texto envolve, para além de conhecimentos sobre o tema e sobre as estratégias preconizadas de acordo com as características do texto, os objectivos do leitor, implica igualmente uma interacção, em sincronia, com a estrutura e organização dos diversos tipos de textos e conhecimentos sobre o código linguístico e alfabético.⁷⁶

Mitchel (1982) e Perfetti (1985)⁷⁷ mostram que os modelos interactivos são considerados conexistas, por integrarem vários canais de informação que se interligam e comunicam entre si, o que pode levar à complementaridade ou à interdição na verificação das hipóteses. Também trazem algumas lacunas em conformidade com o papel do leitor na identificação das palavras, porque não exprimem claramente a forma como os aspectos fonológicos e os ortográficos se relacionam com o significado das palavras lidas, visto que a espontaneidade com que se reconhecem as palavras, no acto de ler, ter uma importante atribuição na compreensão do texto por leitores adultos.

Os modelos interactivos surgem nos anos oitenta como forma de colmatar as dificuldades encontradas nos modelos descendentes e ascendentes que são muito conduzistas e apresentam-se de modo impermeável e fechados a outras explicações. Pois consideram o acto de ler como um processo mediante a qual se compreende a linguagem escrita, icónica, gráfica. Enquanto os modelos interactivos não se centram exclusivamente no

⁷⁶ Silva, 2003:37-39

⁷⁷ *Apud* Silva, 2003: 42-50

leitor e no texto, interagem em todos os pólos como factores importantes, não só do acto de ler como também da compreensão da leitura.⁷⁸

Segundo Silva (2003), os métodos sintéticos e os métodos globais assentam em perspectivas sustentadas pelos modelos ascendentes e descendentes, respectivamente como modelos cognitivos de leitura que preconizam a aprendizagem da leitura. Explica que a perspectiva dos modelos descendentes preconiza a sustentação aos métodos globais que defendem a globalização de palavras no início da alfabetização de forma a permitir que através de frases haja base para aproveitar-se de indicadores contextuais.

Seguindo a perspectiva de que a leitura é um processo sequencial que tem as letras como ponto de partida para se aproximar ao sentido do texto, na óptica dos métodos sintéticos ou fónicos, que realçam as correspondências grafo-fonéticas como suporte para desencadear o processo de aprendizagem. Este modelo concebe que a alfabetização deve iniciar-se pelas letras que conduzirão para descodificação das palavras e a percepção das palavras é que conduzirá à leitura de frases.

Gough (1972)⁷⁹ opina que a criança deve aprender a transformar as letras em fonemas de forma constante para poder transformar-se num descodificador de textos, ou seja, o acto de ler depende da eficácia da criança em conseguir decifrar e descodificar o que as letras e as palavras traduzem. Enquanto Goodman (1970, 1992)⁸⁰ defende que tanto os bons como os maus leitores valem-se das mesmas informações (gráficas, sintácticas e semânticas). Só que os segundos, apesar de terem mais informações acabam perdendo parte da significação do texto, mostrando que é necessário situar-se em relação ao texto impresso para criar a consciência do mesmo aquando da execução de discursos que se efectivam durante o processo de alfabetização, possibilitando *conhecer as formas e funções da leitura*.

Os modelos interactivos consideram que o reconhecimento das palavras escritas integrando processos ascendentes e descendentes conduzem aos chamados métodos mistos. Assim, na aprendizagem da leitura a criança poderá utilizar ma informação visual e

⁷⁸ Moreno, 2003: 20

⁷⁹ *Apud* Silva, 2003

⁸⁰ *ibidem*

uma informação não visual. A análise e a síntese são operações intrinsecamente ligadas, levando a criança a integrar os conhecimentos que possui da língua oral com as suas experiências da língua escrita. Esta integração será mediada pelos processos cognitivos e estimulada pelas metodologias e estratégias adequadas. (Viana, 2002).

Os modelos desenvolvimentistas da leitura defendem que a aprendizagem da leitura deve decorrer, inicialmente, por estratégias que facultam a ligação da memória “entre pistas visuais e palavras” e que para a compreensão da leitura pela criança deve ser precedida pela “compreensão infantil do princípio alfabético, como factor mais importante para se aceder a uma leitura fluente.”⁸¹ É este entendimento conceptual que conduzirá a criança a transformar as letras em nos respectivos componentes sonoros, de forma gradual conforme a exposição e a familiarização da criança com os modelos gráficos, ela irá memorizando-os e reconhecendo-os em contextos de palavras. A criança para compreender o que lê necessita de ter conhecimentos prévios que lhe vão permitir ligar a nova informação com as acumuladas no cérebro para que essa informação tenha sentido e não se perca. Porque ler não se reduz só em receber, mas também participar e construir o suporte entre o texto e a compreensão que o leitor constrói a partir dos conhecimentos de linguagem e da sua experiência quotidiana.

Segundo Silva (2003:54-62) os modelos desenvolvimentistas da leitura apresentam diferenças no que diz respeito ao desenvolvimento das suas fases. Chall (1979)⁸² perspectiva um modelo com quatro fases. Em primeiro lugar, a criança congrega várias competências que irão servi-la mais tarde na aprendizagem da leitura e percebe que as palavras são susceptíveis de serem decompostas e recompostas e, que há palavras com sons semelhantes. A segunda fase é a de associação das palavras ao som das letras, possibilitando a descodificação fonológica de palavras e a formação de um pequeno núcleo vocabular de palavras. Aqui, a criança forma a sua concepção sobre o aspecto gráfico das palavras. A terceira fase é a da leitura fluente permitida pela aquisição das competências de descodificação e pela capacidade de “usar as redundâncias da linguagem e as pistas contextuais”. A última fase é a do completo domínio da leitura que facilita a aquisição de outros saberes. March e seus colaboradores (1981)⁸³ são

⁸¹ Silva, 2003: 54

⁸² *Apud* Silva, 2003

⁸³ *Ibidem*

apologistas também de quatro fases onde se vão verificando “mudanças qualitativas” na forma que as abordagens da leitura vão assumindo nas etapas da sua aquisição. A primeira fase é a de “adivinhas linguísticas”, onde a criança liga a forma visual das palavras, ou seja, a grafia com o som. Isto conduz à uma fase conflituosa que anuncia abordagens desajustadas e dificulta o reconhecimento de palavras em contextos isolados. A fase da “rede de discriminação” confina a leitura correcta pelo reconhecimento só de palavras conhecidas pela criança. Na fase de “descodificação hierárquica”, a criança usa regras ortográficas com alguma complexidade para descodificar palavras, tendo em conta a posição das letras nas palavras e a afinidade que se estabelece entre elas.

O modelo defendido por Frith (1985)⁸⁴ contém três fases. A primeira é a “fase logográfica” onde o reconhecimento das palavras não estabelece correspondência entre o aspecto gráfico e o fonológico e índices visuais o que pode incorrer a criança a erros. A segunda fase é a “fase alfabética” ou de “recodificação fonológica”. A leitura das palavras parte da interferência fonética onde o tratamento das palavras está em conformidade com os aspectos gráficos e fonéticos. Esta tese diverge entre os autores, pois alguns consideram a correspondência letras – sons e outros defendem que podem ser constituídas só por letras e “unidades ortográficas mais complexas do que a letra.” A “fase ortográfica” constitui a terceira fase as unidades correspondem aos morfemas (Frith), enquanto Harris e colaboradores defendem a capacidade de reconhecimento directo das palavras através da sua visualização, tendo como base a sua representação ortográfica.

Harris e colaboradores (1986) subdividem a fase logográfica em duas partes: a do “vocabulário visual” onde é o formato geral da palavra que define o seu reconhecimento. E a fase da “rede de discriminação” que fornece indicação gráfica para a distinção das palavras.⁸⁵

Os modelos desenvolvimentistas de leitura mostram que a aquisição da leitura depende da descoberta das relações que se estabelecem entre os signos gráficos e os sons, ou seja entre grafema e fonema e pelas competências fonológicas que a criança adquire na comunicação da linguagem escrita. O que fica assente é que estes modelos trazem a sua contribuição para o conhecimento da aquisição e da aprendizagem do processo alfabético.

⁸⁴ Ibidem

⁸⁵ Silva, 2003

Estes e outros modelos desenvolvimentistas de leitura, apesar de mostrarem algumas limitações, vêm confirmar a tese de que o acto de ler é um processo complexo que tem levado a cabo muitas investigações que vão evoluindo gradualmente para descobrir as formas de melhorar a aquisição e a compreensão da leitura. Todos têm pugnado para descobrir os aspectos que devem ser levados em conta para o processo de aquisição de leitura.

Um aspecto comum a todos é o de exposição da criança a modelos de aquisição e percepção da leitura, embora essa exposição defira na posição tomada pelos investigadores. A mais valia é que congregam informações que ajudam a desenvolver operações de descodificação de um texto, fornecem informações para orientar a criança no processo de aprendizagem e integram a interacção como facilitador do desenvolvimento e da construção de conhecimentos sobre a estrutura da linguagem escrita.

Importa aos educadores discutirem estes modelos e retirar deles os aspectos valorativos para que a criança execute uma melhor e mais rápida aprendizagem e compreensão da leitura. Pois, a leitura não pode ser encarada somente como a descodificação de sons que fazem parte da cadeia falada. A compreensão e a familiaridade com o texto são fundamentais para a aprendizagem da leitura. A criança, exposta ao contacto com os traços distintivos do material impresso e a forma como eles se relacionem com o significado, vai realizando uma leitura significativa a partir do desenvolvimento a sua aptidão oral.

3. AVALIAÇÃO DA SITUAÇÃO DA LEITURA EM CABO VERDE: ESTUDO DE CASO

3.1. Introdução

O exercício sistemático da leitura para a apropriação de técnicas e de modelos deve ser levado a cabo com objectivos de compreender textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de leitura e de desenvolver métodos e técnicas de leitura que contribuam para a construção das aprendizagens e para a desconstrução e composição de textos variados. Também o treino do aperfeiçoamento da leitura deve ter como objectivos aprimorar a competência da leitura pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção e alargar a competência linguística e comunicativa. A leitura como actividade linguística exige dos alunos um bom conhecimento das regras do funcionamento da língua de ensino e de aprendizagem.

Foi tendo em conta os aspectos apontados que se considerou pertinente a realização de uma investigação em contexto escolar e em documentação a fim de possibilitar a obtenção de dados referentes aos usos que se faz da leitura no contexto de alfabetização. Assim, explorámos dados que têm em atenção a consciência linguística que regula os usos da Língua Portuguesa em contexto escolar. A opção pela abordagem da problemática da leitura deveu-se à sua complexidade e ao facto de alguns professores que temos contactado terem demonstrado dificuldades que uma aprendizagem deficiente da leitura provoca na aquisição de outros conhecimentos, causando constrangimentos que vão surgindo na prática da leitura realizada numa Língua Não Materna.

Neste âmbito, realizámos uma investigação numa escola do ensino básico, com uma turma do primeiro ano de escolaridade, situada na cidade da Praia, capital de Cabo Verde, com o objectivo de observar aulas de leitura e inferir sobre a forma como as mesmas decorrem. Igualmente, os nossos objectivos foram identificar os aspectos linguísticos e cognitivos implicados na aprendizagem da leitura, recolher informações sobre o processo da leitura e sobre a metodologia adoptada e efectuar observação directa de aulas de leitura com a finalidade de fazer uma avaliação da situação da leitura em Cabo Verde, assim como apresentar algumas sugestões, a fim de melhorar o processo do ensino e da aprendizagem da leitura.

Na parte aplicada ao estudo, efectuámos observações de aulas de leitura realizadas por uma professora com a sua turma, e demos algumas aulas com os mesmos alunos no período de Fevereiro a Junho de 2006. Para podermos acompanhar o desenvolvimento do processo da leitura, observámos e analisámos a leitura realizada pelos alunos, demos aulas de leitura e dialogámos sobre esse assunto com a professora da turma escolhida, entrevistámos os pais e os encarregados de educação, bem como a própria professora e aplicámos testes de leitura aos alunos.

A observação directa da situação da turma em estudo constituiu a base para analisar as hipóteses formuladas com o sentido de encontrar respostas para as questões levantadas.

3.2. Participantes do estudo, recolha e métodos de tratamento dos dados reunidos

O presente estudo pretende enquadrar-se no âmbito da investigação qualitativa levada a cabo em contexto pedagógico. Todos os dados foram obtidos no meio escolar, através da interacção entre a autora e os participantes. A análise do material linguístico em sala de aula é essencialmente descritiva, embora recorra a alguns dados numéricos para facilitar a sua avaliação. A reflexão sobre o trabalho efectuado assenta em execução de aulas pela autora e pela professora da turma escolhida, com descrição das situações em que a leitura foi praticada e dos aspectos considerados pertinentes, ilustrados pelos discursos dos participantes.

Por se tratar da iniciação do ensino da leitura, justifica-se a opção para trabalhar com uma turma do primeiro ano de escolaridade, ano inicial da escolaridade que inicia as várias aprendizagens e as competências a desenvolver e a adquirir o primordial para o sucesso do processo de ensino.

Os dados foram recolhidos pela autora em momentos diversificados, o que permitiu conhecer a situação dos alunos e, por conseguinte, facilitou o trabalho da recolha.

A investigação começou com o nosso pedido de colaboração dirigido à professora da turma, seguido de um diálogo com os alunos. Após a adesão dos participantes, iniciámos o nosso projecto para lhes explicar o que iria acontecer na sala de aula, quais eram os objectivos do estudo e de que modo poderiam nele participar.

Num primeiro momento, acompanhámos as intervenções da professora na sala da aula. Nestas intervenções, a leitura realizada pelos alunos era colectiva – de toda a turma, fila por fila e em pequenos grupos - o que não permitiu distinguir quem já começava a ler e quem apresentava dificuldades.

Num segundo momento, realizámos um teste de leitura com os alunos. O teste foi realizado com cada aluno individualmente, numa sala particular. Verificámos que os alunos apresentavam várias dificuldades na realização da leitura. Os textos foram escritos por nós, tendo em conta a faixa etária dos alunos, as letras e as frases estudadas até ao momento.

Optámos, num terceiro momento, por aulas de leitura de textos trabalhados com os alunos na sala de aula, ora colectiva, ora individual. Foram escolhidos textos do manual de leitura adoptado em Cabo Verde e textos de manuais adoptados em Portugal. Essa escolha foi no sentido de diversificar os conteúdos textuais e enriquecer as informações fornecidas aos alunos.

3.3. Métodos de investigação utilizados

Os dados apresentados neste capítulo foram obtidos através de inquéritos elaborados pela investigadora (cf. Anexo nº I) e dirigidos à professora da turma em estudo e aos pais e encarregados de educação. Assim, os questionários realizados aos pais e encarregados de educação serviram para clarificar alguns aspectos que dizem respeito à situação da leitura dos alunos em estudo e dos seus familiares. Os questionários respondidos pela professora forneceram informações para o conhecimento da problemática em estudo, e, depois da análise encontrar pistas para o desenvolvimento de actividades para a sua superação.

Utilizámos dois métodos de investigação, a observação e o questionário. A observação foi realizada na sala de aula com os alunos da turma em estudo. À professora da turma foram aplicados dois questionários e outro aos pais e encarregados da educação. Ao elaborar os questionários, tivemos de formular uma série ordenada de questões objectivas e claras a serem respondidas pelos inquiridos, por serem realizados sem interacção presencial. Tivemos, também, a preocupação de dar instruções para esclarecer o propósito da sua aplicação e de ressaltar a importância da colaboração do inquirido.

O questionário aos pais/encarregados de educação foi construído em blocos temáticos, obedecendo a uma lógica na elaboração das perguntas do tipo “abertas” e “fechadas”, havendo no caso destas, uma série de respostas possíveis.

A redacção das perguntas foi feita em linguagem compreensível pelo inquirido de modo a evitar a possibilidade de interpretação ambígua, bem como de sugerir ou induzir a resposta. As questões foram formuladas tendo em conta os objectos da pesquisa. A aplicação dos questionários tinha como objectivo principal conhecer a opinião dos pais/encarregados e a da professora sobre a situação da leitura que se realiza em casa e na sala de aula.

A nível da estrutura, o questionário dirigido aos pais/encarregados da educação encontra-se dividido em dois grupos: i) Identificação e ii) Hábitos de leitura da família. O primeiro grupo contém informações sobre habilitações escolares dos pais/encarregados da educação, profissão, a língua materna dos pais e a língua utilizada em casa, bem como, sobre o tempo que a criança permanece na escola. O segundo grupo diz respeito aos hábitos e à frequência da leitura em casa.

O questionário dirigido à professora está dividido em três grupos. O primeiro refere-se a informações sobre a professora (identificação, formação profissional, experiência de ensino, relação com a Língua Portuguesa e hábitos de leitura). O segundo diz respeito às informações sobre os alunos (caracterização da turma, usos da Língua Portuguesa). O terceiro refere-se às informações sobre o ensino e os aspectos metodológicos utilizados, assim como a aprendizagem do Português, isto é, sobre a experiência de leitura dos

alunos, materiais de leitura na sala de aula, etc.

À professora da turma foi aplicado um segundo questionário (avaliação do aluno – anexo III), com dois grupos de questões. O primeiro grupo diz respeito aos níveis de fluência na leitura e o segundo refere-se aos tipos de erros na leitura. O mesmo questionário foi, também, aplicado pela investigadora aos alunos da turma em estudo.

3.4. Perfil profissional da professora de Língua Portuguesa e enquanto utilizadora e leitora da / em Língua Portuguesa

Em Cabo Verde, normalmente, todas as disciplinas do currículo do ensino básico são leccionadas por um mesmo docente durante os seis anos de escolaridade. Existe um horário com a divisão das disciplinas por horas. É o professor, com directrizes dos coordenadores⁸⁶, que faz a gestão do tempo de cada uma das disciplinas na sua sala de aula.

3.4.1. Informações sobre a professora

Tendo em conta as respostas dadas no questionário, a professora da turma em experiência lecciona o primeiro ano de escolaridade, na localidade de Achada de Santo António, um dos bairros da cidade da Praia. Já leccionou em todas as fases⁸⁷ do ensino básico. Na primeira fase (1º e 2º anos de escolaridade) já leccionou oito vezes, na segunda fase (3º e 4º anos de escolaridade) seis anos e quatro anos na terceira fase (5º e 6º anos de escolaridade). A professora possui uma formação média no âmbito do ensino básico pelo Instituto Pedagógico (acima referido), na Escola de Formação de Professores do Ensino Básico da Praia (agora Escola de Formação de Professores Hermínia Cardoso). Não tem nenhuma formação adicional.

⁸⁶ São entidades, designadas pelo Ministério da Educação, que apoiam os professores na gestão do currículo.

⁸⁷ O ensino básico em Cabo Verde tem seis anos de escolaridade obrigatória e encontra-se dividido em três fases de dois anos cada.

Em termos de experiência de ensino é uma professora que já adquiriu alguma prática durante os anos que tem vindo a leccionar e os contactos que vem efectuando.

A Língua Portuguesa é a língua segunda da professora, sendo a Língua Caboverdiana (o Crioulo de Cabo Verde) a sua língua materna. A professora só fala a Língua Portuguesa em contexto escolar e em reuniões da classe, ou seja, a Língua Portuguesa só é falada com os alunos na sala de aula e com os superiores hierárquicos e é utilizada na comunicação escrita.

Quanto ao domínio que a professora tem da Língua Portuguesa, segundo o inquérito respondido, ela avalia que tem alguma dificuldade no domínio da língua quanto à compreensão e produção de textos orais e escritos. Diz que lê com fluência razoável e com muita frequência. Quanto ao contexto de uso da Língua Portuguesa, o Português nunca é usado em casa (onde se fala somente o Crioulo), mas somente na escola com os alunos na sala de aula e com os colegas em contextos formais. Os livros mais lidos são romances e poesia, aventuras, livros escolares e didácticos.

O que verificámos, segundo as respostas da professora, é que a Língua Portuguesa é utilizada em contextos formais. Podemos realçar que este facto é o que se destaca na maior parte dos docentes e agentes educativos, pois as duas línguas (a Portuguesa e a Caboverdiana) convivem, de forma normal, em todos os contextos da vivência do caboverdiano. Por conseguinte, colocámos as seguintes questões: Como desenvolver nos alunos o gosto pela utilização da Língua Portuguesa? Como desenvolver no aluno o gosto pela leitura? Como incentivar a aluno para ler? Que leituras devem ser efectuadas? Que estratégias e metodologias utilizar?

3.4.2. O Ensino da Leitura – Aspectos Metodológicos / Actividades

O uso da leitura implica a apropriação do sistema alfabético, mas também as aprendizagens específicas dos alunos no que concerne à aquisição dos componentes do sistema fonológico da língua e as suas interrelações. Tudo isto implica que o aluno deve

distinguir (de forma empírica) as relações entre consoantes e vogais e a correspondência entre fonema / grafema.

Em Língua Portuguesa, a correspondência fonema / grafema não é unívoca, ou seja, nem todo o fonema corresponde a um grafema e vice-versa, estabelecendo um número grande de possibilidades de representação. Essas regras de correspondência são variadas. Há poucos casos de relações entre fonemas e grafemas simples e regulares no sistema alfabético da Língua Portuguesa, como por exemplo, os fonemas /b/, /f/, /p/, /t/, /v/ representam os grafemas b, f, p, t, v. Porém, o fonema /s/ é um dos exemplos que é representado por vários grafemas como: “s”, “ss”, “c”, “ç”, “x”.

Tendo em conta o número de possibilidades de representação escrita apontadas na Língua Portuguesa é que se deve procurar metodologias adequadas de alfabetização. As metodologias de alfabetização devem garantir à criança a apropriação de dois domínios de conhecimento: (i) a aprendizagem da linguagem que se usa ao escrever (compreensão e produção dos diferentes géneros textuais) que por linguístas como Batista, Silva, (2007) é tratado por *Letramento* e (ii) a aprendizagem da notação escrita: (sistema de escrita alfabética) a *Alfabetização*.⁸⁸

A aprendizagem da língua escrita envolve processos específicos, requer ensino sistemático porque não se aprende o sistema de escrita alfabética da mesma forma e requer uma metodologia de trabalho que esteja ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Aprender a ler em Português, em Cabo Verde, requer, ainda, um tempo de exposição à língua por ser uma língua Não Materna. Neste âmbito, quanto ao ensino e à aprendizagem do Português, concretamente ao ensino da leitura, o método utilizado, em Cabo Verde, é um método misto (analítico – sintético) de versão globalística que usa a frase como unidade linguística como ponto de partida e como ponto de chegada. Por exemplo, a leitura inicia-se com o estudo de uma frase. A frase é analisada e dividida em palavras, extrai-se de uma palavra-chave o grafema que se quer fazer sobressair. De seguida juntam-se, de novo, as palavras para formar a mesma frase.

A professora inquirida deixou transparecer nas respostas dadas e na observação dos

⁸⁸ Batista *et al.*, 2007: 10 – 13

planos de aula que o objectivo traçado corresponde sempre a *apresentação de um fonema* e a sua representação em grafema. Tanto o fonema, como a sua representação, estudado dentro de uma frase de onde se selecciona uma palavra-chave que os alunos identificam antes de passar para o grafismo do mesmo na mesma aula.

A professora assegura que quando apresenta aos alunos novas palavras ou um novo texto para ler, faz sempre uma leitura em voz alta para servir de modelo e assegurar uma boa qualidade de leitura quanto à entoação, a articulação e à pronúncia das palavras. Como trabalho de casa para ajudar no apoio à leitura, a professora diz que manda fazer cópia de pequenas frases (esta actividade é muitas vezes utilizada erradamente como tarefa de apoio à leitura, na medida em que a cópia e a leitura são duas actividades diferentes, e, a cópia não é um exercício que proporciona ao aluno o treino de linguagem que a leitura requer). Os alunos realizam a leitura de imagens, ou seja, é dado ao aluno uma imagem e ele interpreta-o como o entende, através de frases que vai construindo.

Quanto à frequência com que proporciona aos alunos actividades relacionadas com a leitura:

	Quase nunca	Cerca de uma vez por semana	Cerca de duas vezes por semana	Quase todos os dias
1. Aprender o nome e o valor das letras				X
2. Aprender o reconhecimento global de palavras				X
3. Ler silenciosamente na aula			X	
4. Ouvir a leitura em voz alta dos colegas para toda a classe	X			
5. Ouvir a leitura em voz alta dos alunos para pequenos grupos ou pares	X			
6. Ouvir a leitura do professor (em voz)				X
7. Aprender vocabulário novo a partir de textos				X
8. Aprender vocabulário novo através de outras estratégias				X
9. Fazer jogos de leitura (p. ex. formação de frases a partir de palavras misturadas)		X		
10. Utilizar programas de computador	X			

11. Dramatizar histórias lidas		X		
12. Dramatizar histórias ouvidas		X		
13. Ilustrar o que se leu				X
14. Ler outros textos que não os do manual escolar		X		
15. Fazer resumos orais de textos lidos		X		
16. Preenchimento de lacunas em frases				X
17. Inventar histórias a partir de imagens		X		
18. Ir à biblioteca ler livros	X			
19. Fazer jogos que pressuponham a leitura prévia de pequenos textos			X	
20. Criar textos		X		

Fig. 2 - Frequência de actividades relacionadas com a leitura (Viana, 2002)

A professora indicou como actividades que desenvolve quase todos os dias os alunos:

- aprender o nome e o valor das letras,
- aprender palavras,
- escutar a leitura em voz alta feita pela professora,
- aprender vocabulário novo através de outras estratégias.
- preencher lacunas em frases,
- ler o texto,
- ilustrar a leitura com desenhos.

A professora nomeou como actividades desenvolvidas cerca de duas vezes por semana:

i) Ler silenciosamente na aula; ii) fazer jogos de leitura (estes jogos consistem na decomposição e composição de palavras e de frases a partir de pequenos textos). Como actividades desenvolvidas uma vez por semana apontou a dramatização de histórias lidas ou contadas. Afirmou que nunca utilizam programas de computador.

A professora diz que os alunos, ainda que com alguma dificuldade, já fazem resumos orais muito curtos e criam pequenas histórias a partir de imagens. Ela revelou que os alunos apresentam grandes dificuldades na criação de textos e quase nunca fazem jogos que pressupõem a leitura prévia de pequenos textos.

Analisando as respostas dadas pela professora, poderemos ser induzidos a pensar que os alunos já possuem alguma competência no âmbito da iniciação da leitura. Mas será que, na prática diária da leitura, os alunos já conseguem reconhecer e ler as palavras e frases estudadas? Será que os alunos já lêem decifrando os significados? Já têm uma

consciência daquilo que estão lendo? Estas e outras questões serão analisadas ao longo deste trabalho.

3.4.3. Instrumentos / Materiais Didáticos

Os instrumentos e os materiais didáticos utilizados no ensino/aprendizagem devem ser adequados, simples, manejáveis, atractivos para poderem suscitar maior interesse das crianças, facilitar a compreensão e ajudar na concretização e consolidação dos conhecimentos. Por isso, constituem materiais de normalização da prática do docente para que os conteúdos a serem ensinados sejam compreendidos e apreendidos pelos alunos no uso que deles poderão realizar.

Para que o ensino e a aprendizagem da leitura sejam realizados em condições apropriadas é necessário que os instrumentos e os materiais didáticos estejam ao alcance dos alunos e dos professores. Tendo em conta estes pressupostos, no inquérito realizado com a professora para verificar os recursos materiais que a mesma utiliza no ensino da leitura em Língua Portuguesa, ela informou-nos que o manual adoptado na escola é o da Língua Portuguesa (livro oficial em Cabo Verde)⁸⁹. Para além deste, a professora utiliza manuais editados em Portugal como “Eu e o Bambi”, “Aprendo a ler”, “Vou descobrir o meu progresso na Aprendizagem”, de onde faz cópia de textos para distribuir aos alunos com o intuito de diversificar a leitura e proporcionar aos alunos a leitura de textos não oficiais.

Na progressão planeada dos conteúdos, tendo em conta a ordenação de letras, sons, palavras, a professora diz que os alunos aprendem primeiro a palavra e depois o som e o nome da letra, (neste sentido, o fonema e a correspondência com o respectivo grafema). Como actividades para o desenvolvimento da leitura, a professora serve-se da conversa sobre o texto, observação e interpretação de gravuras e, depois, leitura modelo da professora, seguida de leitura silenciosa pelos alunos (raras vezes) e depois leitura em grupos e individual.

A professora considera o programa de Língua Portuguesa um pouco limitado porque traz

⁸⁹ Em anexo algumas páginas do livro de leitura adoptado em Cabo Verde.

indicações muito sucintas e não dá muitas explicações sobre os temas a serem desenvolvidos. Considera esta lacuna preenchida pelo Guia do Professor, que dá indicações de como desenvolver certos conteúdos e apresenta algumas actividades para o professor realizar com os alunos.

Tendo em conta desenvolvimento da criança, a professora observa que é importante ela aprender a ler sem dificuldades. Neste sentido, o estímulo externo, a socialização, o desenvolvimento de actividades, o treino da leitura, associação de imagens a palavras, o conto, a narração e interpretação de histórias são actividades que devem ser realizadas com maior frequência para que a criança possa aprender a ler efectivamente.

O tempo semanal dedicado ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa é de cinco horas e cinquenta minutos, uma média de setenta minutos por dia dedicados à oralidade, à leitura e à escrita. Se tivermos em conta que o tempo dedicado à Língua Portuguesa se subdivide em várias áreas, ou seja, oralidade, leitura, ditado, cópia, redacção, qual será o verdadeiro tempo dedicado à leitura? Será que esse tempo é suficiente para trabalhar a leitura com uma turma de trinta e cinco alunos em fase inicial de escolarização?

Os alunos não beneficiam de apoio pedagógico em termos de leitura ou de outra actividade; esta prática não está muito desenvolvida entre nós. As escolas, normalmente, não têm outros profissionais para apoiar o professor e os alunos. Só nas reuniões mensais é que poderá haver espaço para algum diálogo neste sentido, entre os professores que têm problemas na sala de aula e o coordenador da disciplina. Entretanto, o tempo mostra-se muito exíguo na medida em que os encontros são mensais com um número excessivo de professores, o que não permite muitas trocas e uma comunicação adequada para superar todos os problemas existentes. Também os professores são assistidos de quando em vez pelos coordenadores no sentido de os ajudarem a eliminar possíveis dificuldades.

Para considerar que uma “criança sabe ler”, a professora diz que faz a apresentação e identificação dos fonemas, apresentação de sílabas, a sua junção para levar os alunos à descoberta de palavras e da escrita de pequenas frases. Também escrevem nomes em imagens dadas pela professora. Segundo estes critérios, a professora diz que uma média de setenta e cinco por cento identifica os fonemas e faz junção das sílabas.

O que foi verificado na prática é que a maior parte desses alunos lê em grupos (não deixando ver quem lê bem ou quem apresenta dificuldades) ou porque já decoraram as frases e fazem uma leitura mecânica. Quando se faz a leitura individual verifica-se que muitos desconhecem as palavras isoladas ou as pronunciam com muita dificuldade ou, mesmo, erradamente. Certos alunos são capazes de reconhecer letras e sílabas de forma isolada, mas não conseguem ler uma frase corrente ou quando o fazem é silabando, o que dificulta a compreensão do sentido do que é lido.

Na prática, o conceito de “saber ler” defendido pela professora, ou seja, na verificação do acto de leitura, é medido pelas palavras e sílabas que alguns alunos já reconhecem e não por uma leitura fluente e domínio das competências da leitura.

3.5. Caracterização dos alunos e do seu perfil de utilizadores da Língua Portuguesa

Quanto às informações sobre a turma onde lecciona, a professora trabalha com uma turma de trinta e cinco alunos, vinte do sexo masculino e quinze do feminino. Trinta e três alunos têm seis anos de idade e dois têm sete. Os pais dos alunos têm profissões variadas: pescadores, pedreiros, motoristas, professores, taxista, empresários, bancário trabalhador liberal, funcionários públicos. As mães são domésticas (a maior percentagem), balconistas, funcionárias (cf. Fig. nº 5).

Todos os alunos falam o Crioulo, a sua língua materna, em casa e só em momentos de sala de aula é que utilizam o Português em pequenas frases; muitas vezes só repetem o que a professora diz. Nunca usam o Português em casa ou em instituições públicas. Na escola, o Português só é utilizado na sala de aula e com a professora com muitas dificuldades e em casos pontuais. Os alunos raramente lêem fora da sala de aula. Poucos possuem livros em casa. Nenhum dos alunos frequenta uma biblioteca para consulta de livros porque a escola não possui uma biblioteca, nem a sala de aula possui um cantinho de leitura com materiais (livros, revistas e outros) para a criança requisitar e desenvolver actividades preparatórias de leitura, ou seja, não há materiais de leitura, nem na sala, nem na escola, nem em casa.

Quanto ao nível de fluência da leitura, foram considerados cinco níveis:

1. Não é capaz de ler;
2. Lê com muita dificuldade;
3. Lê com alguma dificuldade;
4. Lê bem;
5. Lê muito bem.

A professora informou-nos que dos trinta e cinco alunos, sete estão no primeiro nível, ou seja, não são capazes de ler; no segundo nível encontram-se também sete alunos que lêem com muita dificuldade; no terceiro nível, o dos alunos que lêem com alguma dificuldade, foram considerados dez alunos; no quarto nível, nove alunos lêem bem e somente dois alunos foram definidos como os que lêem muito bem.

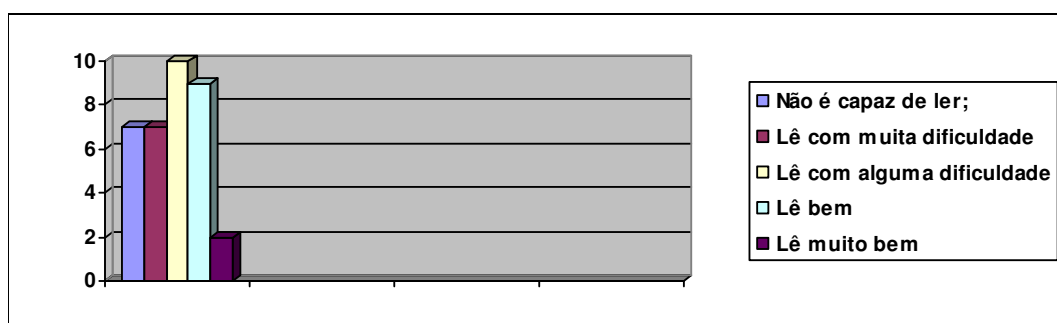


Fig. 3 - Nível de fluência na leitura

Quanto aos tipos de erros na leitura foram considerados dez níveis:

1. Substitui sons;
2. Substitui palavras por outras de forma semelhantes;
3. Gagueja ao ler (falsas partidas);
4. Faz repetições;
5. Omite palavras do texto;
6. Insere palavras não existentes;
7. Lê sílaba por sílaba;
8. Lê palavra por palavra;
9. Comete erros em palavras comuns;
10. Só comete erros em palavras comuns.

Respondendo ao questionário, a professora apontou que sete alunos não lêem, nove alunos lêem palavra por palavra; a maior parte dos alunos, dezanove, lê sílaba por sílaba. Considera que destes, sete substituem sons e cinco substituem palavras por outras de forma semelhante.

Tendo em conta as respostas dadas pela professora, verifica-se que a aprendizagem da leitura, como foi dito no ponto 2.3. deste trabalho, não se limita à memorização das letras que formam o alfabeto, mas é uma actividade que envolve descobertas e raciocínio da criança através de estímulos e de exercícios, e, também, do incremento de regras e manuseamento de livros adequados à cada faixa etária. A realidade da criança e o meio envolvente são espaços importantes a ter em conta na abordagem do ensino e da aprendizagem da leitura e para a construção e elaboração de conceitos que possibilitam à criança a aquisição da linguagem escrita.

3.6. Perfil dos pais face à utilização do Português e do incentivo aos filhos em casa

Foi realizado um questionário com os pais/ encarregados de educação para se inteirar grau da utilização da Língua Portuguesa em casa e dos seus hábitos de leitura. Dos trinta e cinco pais/ encarregados de educação inquiridos, só vinte e sete entregaram os questionários.

Apurámos que:

1. Quanto à língua materna dos pais: vinte e seis têm o Crioulo como língua materna e só falam em casa esta língua. Desses, dois têm pais que falam Crioulo e Português em casa. E um tem pais que falam Crioulo e Francês (de referir que este aluno é filho de pais que não são caboverdianos).

Pai e mãe ou encarregado da educação (35)	Língua materna Crioulo	Falam Português e Crioulo em casa	Falam Crioulo e Francês em casa	Não respondeu
	24	2	1	8

Fig. 4 - Língua materna dos pais

2. Quanto à língua utilizada em casa, todos responderam que é o Crioulo.

3. Tendo em conta as habilitações dos pais / Encarregados da educação (EE) apurámos que oito não responderam ao inquérito. Dos vinte e sete que responderam, só três pais possuem formação superior. A maior parte possui formação básica e secundária, como mostra o quadro que se segue.

Pai / EE		Mãe / EE	
Licenciatura	3	12 ^º ano de escolaridade	1
Estudante universitário	1	11 ^º ano de escolaridade	1
10 ^º ano de escolaridade	1	9 ^º ano de escolaridade	2
9 ^º ano de escolaridade	5	8 ^º ano de escolaridade	1
8 ^º ano de escolaridade	1	6 ^º ano de escolaridade	3
6 ^º ano de escolaridade	3	4 ^º ano de escolaridade	7
4 ^º ano de escolaridade	3	2 ^º ano de escolaridade	3
Não foi à escola	2	Não foi à escola	1
Não indicou	8	Não indicou	8
Não respondeu ao inquérito	8	Não respondeu ao inquérito	8

Fig. 4 Escolaridade dos pais / EE

4. Quanto à Profissão dos pais, observámos uma grande diversidade. Nos pais sobressaem as profissões ligadas à construção civil e à pesca, enquanto as mães desempenham funções mais domésticas como se pode verificar no quadro seguinte.

Pai / EE		Mãe / EE	
Sociólogo	1	Vendedeira	2
Emigrante	2	Doméstica	13
Carpinteiro	2	Funcionária pública	3
Canalizador	1	Empregada Doméstica	5
Guarda-nocturno	2	Balconista	1
Trabalhador/ empreiteiro	4	Professora	1
Engenheiro de construção civil	1	Trabalhadora na construção civil	3

Empresário / comerciante	3	Empresária	1
Professor	1	Estudante	1
Bancário	1	Monitora infantil	1
Taxista / Motorista	3		
Mecânico	4		
Pescador	5		
Pintor	1		
Empregado comercial	1		

Fig. 5 - Profissão dos pais / EE

Alguns dos dados sobre a profissão dos pais / encarregados da educação foram tirados dos boletins de matrícula dos alunos por os mesmos não terem preenchido todo o questionário.

5. O tempo de permanência da criança na escola é das oito horas de manhã às doze e trinta, portanto, quatro horas e meia lectivas. Mas se contarmos o tempo efectivo que a criança está na sala de aula em situação de ensino e de aprendizagem, verificamos que esse tempo diminui, pelo menos, uma hora. As aulas começam, normalmente, às oito e trinta de manhã e têm um intervalo de trinta minutos.

6. No que diz respeito à ocupação das crianças quando saem da escola, normalmente, todas vão para casa, ou seja, ficam em casa onde vão almoçar e permanecer até a manhã seguinte.

7. Dos trinta e cinco alunos, só sete vão ao explicador das quinze horas às dezassete e trinta, ocupando a outra parte do dia.

A maior parte das crianças só assiste às aulas de manhã. À tarde, ficam em casa, na maior parte das vezes, entregues a um familiar ou a um vizinho, outras, ficam na rua até à chegada dos pais à casa. Como verificamos a maior parte não se dedica a nenhuma actividade ligada à leitura ou à escola.

Quanto aos hábitos de leitura dos encarregados da educação, preencheram um questionário e a análise das respostas é a seguinte:

8. Nas respostas à questão: *Quantos livros tem em casa?*, verificamos que a maior parte ou não tem livros ou tem um número inferior a dez. Muitos desses livros contabilizados são livros escolares dos pais ou das próprias crianças.

Verificando as percentagens demonstradas no gráfico (fig. 7), deduzimos que a maior parte das crianças não tem um contacto diário com livros em casa, o que minimiza a familiarização com um contexto significativo de aprendizagens no âmbito da leitura.

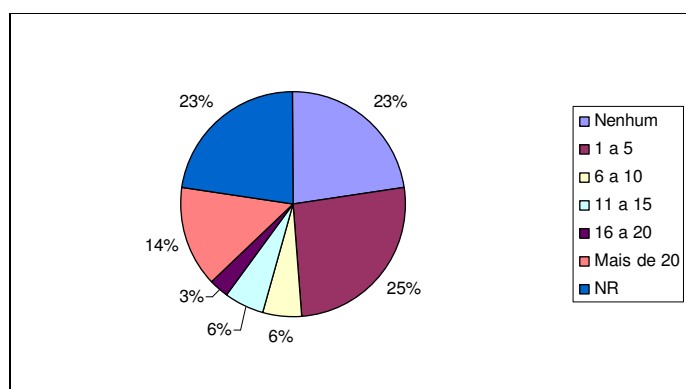


Fig. 6 - Número de livros em casa

Como se pode verificar a maior parte dos pais, ou não têm livros em casa ou possui uma quantidade muito reduzida, o que não facilita a procura de documentos de leitura à criança, nem o gosto pela própria leitura.

9. Nas respostas à questão *A criança pede para lhe lerem*, um número muito pequeno é que pede que os pais leiam, a maior parte ou não pede ou raramente pede que lhe seja lido algo.

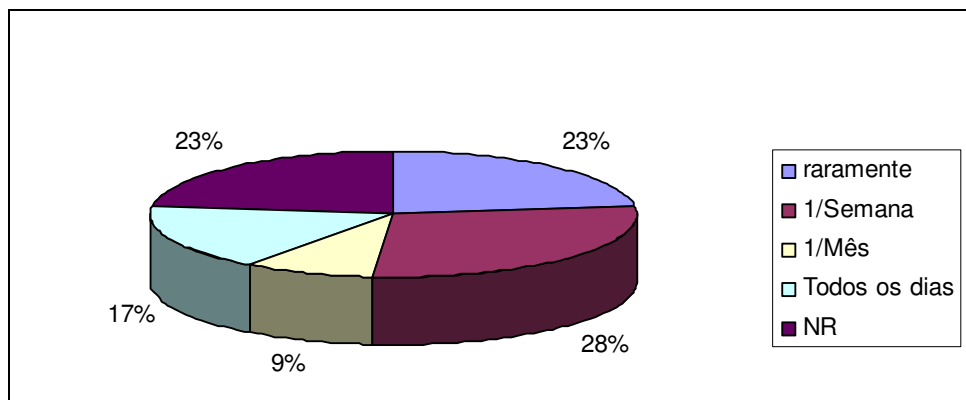


Fig. 7 - Pedidos de crianças para lhe lerem

Como a maior parte das crianças não tem livros infantis em casa, nem frequenta bibliotecas, o gosto pela leitura ainda não está desenvolvido. Os próprios pais ou não sabem ler ou têm pouco hábito de leitura.

10. Na resposta à pergunta *A criança pede para lhes contarem histórias*, verificamos que só uma pequena percentagem (17%) dos pais tem por hábito contar histórias aos filhos todos os dias.

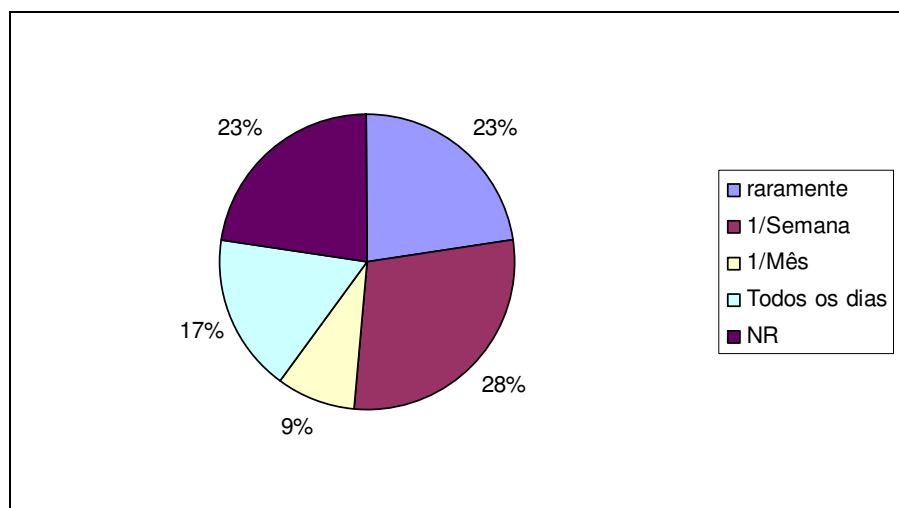


Fig. 8 - Frequência com que as crianças pedem para lhes contarem histórias

O hábito de contar histórias às crianças, que fazia parte do dia-a-dia das famílias, está a cair em desuso, devido à influência da televisão. Mesmo os pais que não têm um televisor em casa vão à casa de um vizinho ver os programas televisivos ou têm outras ocupações, o que impede ainda mais a actividade de contar histórias aos filhos. Também muitos pais não tiveram um antecedente em casa no que concerne a ouvir histórias quando criança e outros porque não sabem ler.

11. Nas respostas à questão *A mãe costuma ler em casa*, verificamos que o hábito de leitura em casa se restringe a uma percentagem de trinta e um por cento, ou seja, cerca de um terço das mães lê em casa. A questão que fica é: O que lêem? Que tipo de livros?

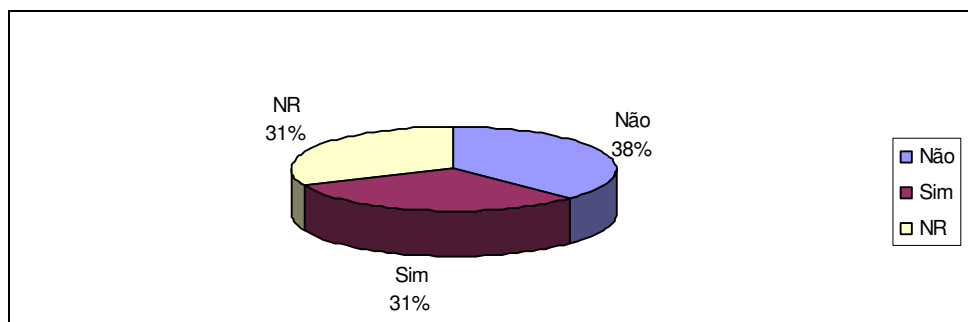


Fig. 9 - Mães que fazem leitura em casa

Os que responderam “sim” disseram que quatro das mães lêem todos os dias, duas lêem dois ou três vezes por semana e cinco só lê aos fins-de-semana.

12. Nas respostas à questão *Se a mãe costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente*, duas mães referiram que lêem revistas e jornais semanais, quatro lê jornais, duas responderam que só lêem revistas, duas jornais e revistas, e uma lê outros livros

13. Na resposta à pergunta *O pai costuma ler em casa*, obtivemos cinco respostas “*não*”, treze pais costumam ler e dezassete não responderam. O gráfico que se segue mostra-nos que uma grande percentagem (37%) de pais efectua a leitura em casa.

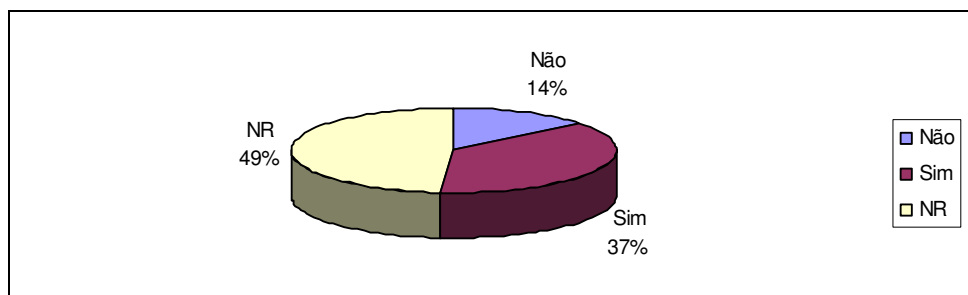


Fig. 10 - Pais que fazem leitura em casa

Dos que responderam “sim”, um disse que lê todos os dias, dois disseram que lêem duas ou três vezes por semana e dez só lêem aos fins-de-semana.

14. Na resposta à pergunta *Se o pai costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente*, três responderam que lêem jornais e revistas, três lêem jornais, três responderam que lêem jornais e relatórios de serviço, um só lê revistas e três lêem jornais e outros.

Das respostas dadas, podemos verificar que o hábito de ler não faz parte do quotidiano

das famílias. A leitura restringe-se mais a jornais semanais, revistas e romances. Disto podemos depreender que se os pais não têm por hábito realizar leituras frequentes em casa, os filhos não poderão adquirir este hábito se não tiverem outros estímulos para os despertar para a consciência de que muitas informações são adquiridas através da leitura. A leitura conduz a criança a interpretar o *input* linguístico já construído na sua língua materna para a poder perceber e construir um modelo de representação da língua Não Materna, neste caso, da Língua Portuguesa.

15. Na resposta à questão *A criança costuma ler em casa*, quinze dos pais disseram “sim”, nove “não” e onze não responderam. Verificamos que os que responderam “sim” tiveram em conta a leitura que as crianças efectuam com base no manual de leitura que é o livro obrigatório que o aluno deve ter.

Quanto à frequência com que *a criança costuma ler*, dois responderam todos os dias, cinco que a criança lê duas ou três vezes por semana e oito que a criança só lê no final da semana.

16. Na resposta à questão *Se a criança costuma ler, qual o tipo de leitura*, dois pais responderam livros dos quadrinhos/ banda desenhada, três disseram que os filhos lêem pequenas histórias, dois disseram que os filhos só lêem livros só com figuras e oito que lêem livros de escola.

A leitura é um hábito que está pouco desenvolvido em algumas famílias. Por isso, o livro escolar, para alguns, constitui o único livro a ser lido em casa pela criança.

17. No que diz respeito à questão *Em média, quantas horas por semana a criança vê televisão ou vídeo?* Obtivemos as seguintes percentagens de acordo com o gráfico que se segue: vinte por cento das crianças dedica uma hora semanal a ver televisão, nove por cento uma hora e meia, seis por cento dedica três horas, vinte e dois por cento oito horas, seis por cento dez horas, seis por cento quinze horas, três por cento dedica vinte horas à televisão. Verifica-se que o maior tempo utilizado na visão da televisão ou vídeo é gasto aos sábados e domingos.

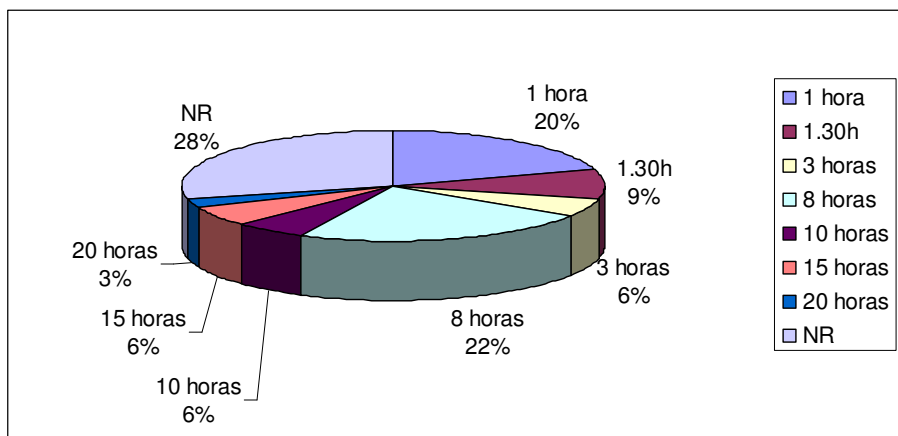


Fig. 11 - Tempo de televisão por semana

18. No que se refere aos *programas favoritos*, observámos que a maior parte dos inquiridos respondeu que as crianças preferem “desenhos animados”, “música” e “filmes infantis”. Dez pais informaram que elas preferem ver “telenovelas” e treze não responderam

A televisão é um meio que proporciona à criança informação e diversão. Apesar disso, averiguamos que uma boa parte das crianças prefere programas infantis, mas algumas preferem as telenovelas. Raras se preocupam com as informações, o que é normal nessa idade.

3.7. Observação da aprendizagem da leitura em sala de aula

A autora deste trabalho observou algumas aulas de leitura executadas pela professora da classe e consultou planos de aula fornecidos pela mesma.

As observações iniciaram-se em Fevereiro de 2006. As primeiras informações obtidas foram que as aulas tiveram o seu início na última semana de Setembro e que até ao início de Novembro trabalharam a oralidade no sentido de dotar os alunos com um mínimo de material linguístico em Língua Portuguesa. Durante o mês de Novembro estudaram as vogais, partindo-se de frases e com a seguinte frequência:

Vogais	Frase	Data
/i/	'O Ivo vai à igreja.'	03/11/05
/u/	'O Ulisses viu o Nuno na rua.'	09/11/05
/e/	'A Eva dá a boneca à Olga.'	14/11/05
/o/	'A Olga joga à malha.'	21/11/05
/a/	'A Ana pede a pata ao Lupi.'	23/11/05

Fig. 12 - Distribuição das vogais no tempo

As vogais seguem a ordem acima apontada porque foi definido pelo ME de Cabo Verde, por parecer mais conveniente se atendermos à dificuldade crescente no seu traçado.

O estudo das consoantes iniciou-se em Dezembro, com a seguinte frequência:

Consoantes	Frases	Data
/m/	'A mãe do Didi é a Milá.'	13/12/05
/p/	'O pai do Didi é o Paulo.'	18/01/06
/t/	'A mãe do Tito tapa a lata.'	25/01/06
/d/	'O Didi levanta o dedo.'	01/02/06
/l/	'A Lia deu um lápis ao Didi.'	08/02/06
/n/	'A Nela vê o navio.'	21/02/06

Fig. 13 - Frequência da introdução das consoantes

Esta ordem tem em conta a facilidade que a criança pronuncia palavras iniciadas pelas consoantes bilabiais ('m' e 'p'), pois as primeiras palavras da criança são 'mamã' e 'papá'. Também considera-se a forma da criança iniciar a escrita tendo em conta os exercícios de grafismo efectuados anteriormente.

3.7.1. A planificação de aulas de leitura

Os planos de aulas de leitura⁹⁰ são elaborados de acordo com os parâmetros exigidos pelo sistema de ensino caboverdiano, ou seja, contêm as seguintes partes: conteúdos,

⁹⁰ Em anexo encontram-se exemplificações de alguns planos de aula realizados pela professora da classe.

⁹¹ Ver em anexo.

objectivos, estratégias / actividades, recursos e avaliação⁹¹.

Nos planos observados, as aulas cujos conteúdos são introdução de um fonema (seja ele vogal ou consoante) têm quase sempre como objectivo: “*destacar a palavra-chave; Fazer correspondência entre a gravura e a palavra-chave; Fazer ligação entre as letras da palavra; identificar a letra (que se quer introduzir); escrever a letra.*”.

As estratégias utilizadas pela professora na sala de aula foram quase sempre partir de uma história narrada pela mesma, sua interpretação; apresentação, observação e interpretação de uma gravura que conduzia os alunos à descoberta de uma frase que continha uma palavra onde estava inserida a letra em estudo. Seguiam-se exercícios cinestésicos e de grafismos, ou seja, exercícios de pré-escrita que são realizados como propedêutica geral do domínio da escrita. São exercícios que motivam as crianças para actividades de compreensão do traçado dos grafemas; estes exercícios têm como objectivos i) relacionar o grafismo com a direcção, o sentido e a forma; ii) levar a criança a compreender os elementos necessários aos movimentos e ao traçado das letras; iii) preparar a criança para a progressão até à leitura e à escrita. (Gomes *et al.*, 1991: 103 – 110).

Os materiais apresentados eram sempre fichas com a frase-chave escrita em letras impressas e manuscritas, que depois eram divididas em palavras e a palavra-chave dividida em sílabas e a sílaba-chave em letras. A avaliação era sempre contínua ou formativa ao longo da aula.

Os planos visavam atingir a consciência fonológica do aluno em relação ao conhecimento dos fonemas da língua em estudo e em relação às palavras e frases.

3.7.2. Desenvolvimento da aula de leitura na sala de aula *- Os procedimentos da professora da turma em estudo*

A primeira aula⁹² de leitura que assistimos foi em Fevereiro de 2006. A aula foi iniciada

⁹² Em anexo (IV) encontram-se exemplificações de alguns planos de aulas realizadas pela professora da turma.

com a recapitulação da aula de Ciências Integradas sobre os meios de transporte, seguida da apresentação de uma gravura com um barco e uma menina. Seguiu-se a análise da gravura pelos alunos orientados pela professora. Da análise da gravura através de questões apresentadas pela professora e respostas dos alunos da turma foram-se formando algumas frases. Uma das frases ‘*A Nela vê o navio.*’ (que a professora já trazia de casa) estava escrita numa ficha com letras de imprensa e outra com letras manuscritas.

A frase faz parte dos textos do livro de Leitura adoptado em Cabo Verde. A professora e os alunos realizaram a leitura, interpretação e análise da frase. Da divisão da frase em palavras, destacou-se a palavra ‘*navio*’ que era a palavra que interessava para destaque do fonema e respectivo grafema que fazia parte dos objectivos traçados pela professora. De seguida, a professora juntamente com os alunos dividiram a palavra da seguinte maneira ‘*na – vio*’. Eles exploraram a sílaba ‘*na*’ para chegar ao som da letra ‘*n*’, seguido da articulação e pronúncia do mesmo. Aos alunos foi dito pela professora o nome da letra que representava aquele som. De seguida os alunos realizaram exercícios cinestésicos para a escrita da letra ‘*n*’, no quadro, no tampo da carteira e no ar com o dedo. No final da aula, os alunos copiaram para os cadernos a frase ‘*A Nela vê o navio.*’

No dia 23 de Fevereiro de 2006, observámos mais uma aula. A aula era de leitura e escrita. Iniciou-se com a apresentação e a análise da figura de um menino, que estava só e apresentava um semblante triste, através das seguintes perguntas: ‘*Quem é o menino? Porque está triste? O que a avó deu ao Nelito?*’.

A seguir foi apresentado um texto⁹³ e a realização da leitura oral em voz alta pela professora. Seguiram-se as seguintes questões: ‘*Porque o menino Nelito está triste?*’, ‘*Porque a Ana é má?*’, ‘*Quem é a avó do Nelito?*’, ‘*O que a avó deu ao Nelito?*’. Seguiu-se, primeiro, uma nova leitura efectuada pela professora, depois a leitura colectiva efectuada pela turma juntamente com a professora apontando ao texto que se encontrava no quadro, a seguir a leitura por fila de alunos e, por fim, a leitura individual. A professora apontava no quadro para um aluno escolhido ler. Normalmente, a leitura era gaguejante e silabando, ou com alguns erros.

⁹³ Ver anexo n.º

No mês de Março, a aula de leitura iniciou-se com a distribuição do texto aos alunos, seguiram-se questões sobre a figura que o mesmo continha, a leitura em voz alta executada pela professora e a explicação de algum vocabulário. Depois a professora apresentava algumas questões sobre o texto. Mandava aos alunos fazer uma leitura silenciosa, seguida da leitura oral por todos em uníssonos. Normalmente, as aulas de leitura seguiram este percurso: leitura efectuada pela professora, explicação do vocabulário, leitura oral em uníssonos pelos alunos, algumas vezes leitura silenciosa e leitura individual de alguns alunos.

Pode-se depreender que as perguntas não seguiram a ordem lógica segundo a taxionomia de Bloom (do raciocínio mais simples para o mais complexo), ou seja em primeiro lugar as perguntas de compreensão (p. e. de que se fala no texto?), seguidas de perguntas de análise, interpretação e avaliação. As respostas estavam quase explícitas nas perguntas, deixando pouca criatividade ao aluno.

3.7.3. Reacção dos alunos

Os alunos, usualmente, eram questionados pela professora sobre as histórias e sobre o assunto dos textos em estudo. Iam dando as suas respostas de acordo com as perguntas. As respostas eram na maior parte das vezes em uníssonos e resumiam-se em uma palavra. Algumas vezes, os alunos cometiam incorrecções que nem sempre eram corrigidas pela professora. Raramente, os alunos davam respostas individuais e, quando isso acontecia, era só depois da leitura colectiva. Alguns alunos mostravam-se à vontade enquanto outros demonstravam uma certa timidez. Uma parte dos alunos era muito activa em relação ao texto que se ia ler, enquanto outros não se manifestavam. Mesmo quando questionados, apresentavam dificuldades na leitura ou na resposta às questões apresentadas.

Poucos alunos mostraram que tinham hábitos de estudo em casa. A leitura era feita sempre com muitas dificuldades na identificação das palavras, na prontidão para a leitura e na distinção fonética das palavras e frases. Podemos dizer que a consciência fonológica

ainda não estava bem assente nos alunos e que a competência da leitura em termos frásicos e de significação apresentava lacunas visíveis.

3.8. Métodos e materiais de ensino da leitura em Português nas aulas observadas

A professora afirmou que utilizava o método misto (analítico-sintético) de versão globalística que é o recomendado pelo sistema de ensino caboverdiano. Mas será o método aplicado na prática? Será o método mas correcto? A professora segue as directrizes recomendadas por esse método? As estratégias utilizadas são adequadas?

As nossas observações demonstraram que i) os materiais de ensino usados pela professora da turma durante a prática do ensino da leitura eram textos escritos no quadro, ii) fichas, iii) frases, iv) pequenos textos do manual de leitura do aluno adoptado em Cabo Verde e v) textos fotocopiados de manuais de leitura portugueses.

Analisando as actividades da sala de aula, verifica-se que muitos professores utilizam também a versão fónica do método misto que privilegia o som da letra e a sua correspondência com a grafia, onde as crianças aprendem o som das letras bem como a escrita da letra e da sílaba. Ambas as versões iniciam com o aproveitamento de uma situação que pode ser um jogo, uma canção, uma história, uma conversa e a sua exploração induz à uma frase-chave, por exemplo: “*O Lela tapa a lata.*” De seguida faz-se a interpretação e a leitura da frase destacada.

Este é o percurso completo do ensino e da aprendizagem na iniciação da leitura e da escrita. Mas, normalmente, nem sempre é respeitado, muitas etapas não são seguidas pelo professor, o que, de certa forma, pode dificultar a aprendizagem da leitura. Podemos verificar que estas duas versões apresentam semelhanças na fase de introdução. Porém, a fase de análise e a de síntese apresentam algumas diferenças, como, por exemplo: quando se utiliza a versão fónica, faz-se a leitura do som da letra; na versão globalística, a leitura é sempre da palavra, mas identifica-se a letra. Na construção de novas palavras, a versão fónica junta as vogais ao grafema em estudo e a versão globalística procura as variantes silábicas em novas palavras.

O que verificámos no terreno é que o professor, na maior parte das vezes, faz uma mistura das duas técnicas utilizando o que acha que melhor sirva para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No que diz respeito aos materiais oficiais de ensino da leitura em Português, existe o manual de “Língua Portuguesa 1º Ano” para o aluno e o “Guia de Língua Portuguesa” para o professor. Este contém nove unidades que cobrem todos os objectivos do programa. Cada uma das unidades fornece sugestões para a exploração das lições do manual do aluno e contém exemplificações de formas de desenvolver algumas aulas e formas de avaliação.

O manual de Língua Portuguesa adoptado para o primeiro ano de escolaridade contém oitenta páginas, todas ilustradas com desenhos alusivos aos temas das lições. Os desenhos só têm contornos na cor verde, sem preenchimentos. Os textos estão escritos ora na cor verde, ora em azul. Segundo a justificação dos técnicos do Ministério da Educação, foi uma forma de torná-los menos custosos de forma a serem adquiridos por todos os alunos.⁹⁴

Em termos de mensagens, os textos são pobres, trazem poucas informações. Em contrapartida, o Guia do Professor contém várias informações para ajudar o docente no desenvolvimento das aulas. (ver anexo VI).

As cinco primeiras páginas do manual trazem só desenhos, servem para a exploração da oralidade que faz parte do primeiro momento do aluno em contacto com o livro e com a Língua Portuguesa na sala de aula. O professor é auxiliado pelo Guia na sua exploração. O primeiro texto fala sobre uma das personagens - O Didi - e tem três frases “*É o Didi. É o Ivo. Eu sou o Didi.*” As frases estão escritas com letra impressa (da cor verde) e letra cursiva (da cor azul).

Os primeiros textos servem para a introdução da primeira letra em estudo - a letra ‘i’. Contém três imagens, duas do Didi e uma do Ivo (personagens do livro). A primeira

⁹⁴ É de referenciar que esses manuais têm um preço simbólico (cerca de um euro).

unidade é a de introdução das vogais. A segunda inicia-se também com uma página de gravura com sugestões para observar e falar sobre elas. É a unidade para a formação dos ditongos ('*ão*', '*iu*', '*ui*', '*eu*', '*au*', '*ai*', '*oi*'). A terceira unidade é a de introdução das consoantes. Começa pela letra '*m*'.

O Guia do Professor contém cento e noventa e duas páginas. Traz um sumário com nove unidades que cobrem todos os objectivos do programa. Cada uma das unidades, além de fornecer pistas para a exploração das páginas do manual, aplica-se também a outras páginas, ou seja, apresenta modelos de aulas que se referem a determinadas páginas do manual do aluno e estes servirão de modelo a outras aulas. O Guia do Professor está dividido em três secções: aplicação prática 1 (planificação de unidades), aplicação prática 2 (planificação de aulas) e planificação prática 3 (avaliação). Portanto, esta parte faz referência à forma como os modelos da prática devem ser aplicados no manual de Língua Portuguesa do aluno.

Conferimos que o manual de leitura, por ser pouco atractivo, não chama muito à atenção dos alunos, nem desperta a motivação desejada. A professora recorre a textos de manuais portugueses para enriquecer a sua aula. Estes também, em termos estéticos, não são atraentes porque são fotocópias a preto e branco.

3.8.1. Classificação do desempenho do aluno durante a leitura oral

O ensino e a aprendizagem da leitura implicam desenvolver actividades que coloquem as crianças em contacto directo com os livros. As actividades devem estar adaptadas às necessidades dos alunos. Para tal, o professor tem de reconhecer os materiais disponíveis, as técnicas pedagógicas, os programas de ensino e os próprios alunos. O professor deve ter em conta o desenvolvimento psicológico da criança, o seu nível etário, os seus interesses, as preferências e gostos e a competência na leitura.

Para motivar a leitura, torna-se necessário evitar a rotina e desenvolver estratégias que façam apelo à leitura nas dimensões lúdica, estética e cultural. É necessário fomentar o mais cedo possível o gosto pela leitura para que os alunos não se limitem a identificar

apenas as palavras, mas que lhes dêem sentido, que as compreendam, interpretem, relacionem e retenham o que for mais importante. Isto significa que não basta o aluno efectuar a descodificação das palavras e frases; ele tem de saber a significação, o sentido imprimido nas sequências de palavras.

Por isso, o professor deve questionar-se qual é o tipo de habilidades de análise fonológica necessário para aprender a ler e escrever, assim como se a capacidade de analisar fonologicamente as palavras é suficiente para a criança se alfabetizar ou se as habilidades de análise fonológica podem ser desenvolvidas durante a alfabetização.

O ensino e a aprendizagem da leitura têm sempre em conta uma situação criada pelo professor que, frequentemente, é a narração de uma história, entoação de uma canção ou uma conversa, seguida de interpretação. Este percurso tem como objectivo destacar uma frase que contém um fonema na aula de introdução do estudo de fonemas ou que dê para a introdução de um pequeno texto contendo os fonemas já estudados para a sua consolidação.

É de referir que a leitura vem sempre associada à escrita. Isto constitui um problema, na medida em que o tempo lectivo para a escrita e a leitura é de setenta minutos diários divididos em duas aulas de quarenta e trinta minutos, respectivamente. Devido ao escasso tempo muitos professores optam por juntar as duas aulas numa só.

Tendo em conta estes pressupostos e para analisar o desempenho dos alunos durante a leitura oral, observámos aulas de leitura e realizámos testes de leitura. Num primeiro teste com os alunos utilizamos os seguintes textos:

1. *'O Tito come banana.'*

'A banana é boa e tem vitamina.'

'As vitaminas dão força e energia.'

2. *'O menino come legumes para fortalecer o corpo.'*

'A galinha come milho. Ela faz ninho com a palha.'

'A galinha vive com o galo na capoeira.'

3. *'Eu vi uma vaca.'*

'A vaca é um animal grande.'

'Ela dá leite para beber e fazer queijo e manteiga.'

4. *'A cama do meu pai é de madeira. Ela é grande.'*

'Eu tenho uma cama pequena.'

'A minha cama é amarela.'

A fim de analisar o nível de proficiência na leitura dos alunos, o primeiro exercício com os textos foi realizado de forma individual, sem uma leitura prévia da professora. Este exercício foi realizado fora da sala de aula dos alunos, só com o aluno que ia ler no momento.

Cada aluno podia ler o que queria e o que conhecia no texto. Todos os alunos presentes na sala foram testados, verificando-se os seguintes resultados:

1. Alguns alunos não foram capazes de ler nenhuma palavra;
2. Outros alunos só conseguiram ler algumas palavras com sílabas constituídas por um ou dois fonemas (V, CV,), por exemplo: *'Tito', 'tem', 'come', 'ela', 'vive', 'vaca', 'cama'*;
3. A leitura das palavras foi, na maior parte dos alunos, realizada por sílabas;
4. Os alunos não conseguiram ler palavras com sílabas constituídas por certos sons e grupos de sons como: *'dão', 'leite', 'capoeira', 'queijo', 'manteiga'*, (palavras com ditongos); *'corpo', 'força'*, (palavras com o grupo *'or'*), *'fortalecer', 'beber', 'fazer', 'energia'*, (palavras com o grupo *'er'*), *'pequena', 'galinha', 'ninho', 'milho', 'palha'*, (palavras com dígrafos) e outras como *'faz', 'animal', 'grande'*;
5. As palavras apresentadas no plural foram descodificadas com muitas dificuldades: *'legumes', 'as', 'vitaminas'*;
6. Alguns alunos tentavam adivinhar o que estava escrito, por exemplo, na frase *'O Tito come banana'* um aluno leu *'O Tito come comida.'*
7. A maior parte dos alunos que conseguiu decifrar algumas palavras só o fez com a leitura de sílabas, chegando-se ao final da frase sem a percepção da frase lida.

A professora da turma justificou estas dificuldades dizendo que os dígrafos e os encontros consonantais ainda não foram estudados pelos alunos e, por isso, constituem impedimento para a descodificação de certas palavras.

O teste permitiu-nos verificar as dificuldades dos alunos em termos de leitura autónoma, mas igualmente, mostrou-nos que os textos escolhidos não foram uma opção acessível.

Verificámos que as maiores dificuldades se encontravam em decifrar algumas consoantes oclusivas: [f], [d], [g]; os ditongos e os dígrafos.

Na aula seguinte, optamos por testar um texto do conhecimento dos alunos “*O Hugo e a Helena vão ao Zoo*”.

“O Hugo e a Helena vão ao Zoo

A Helena dá uma banana ao macaco. Ele mexe-se muito.

O Hugo vê o hipopótamo. Ele mexe-se pouco. A sua boca mete medo.

A hiena habita numa jaula. Fica lá de noite e de dia.

Hoje, o lobo uiva muito. É fome? Já vai a comida!”⁹⁵

A aula iniciou-se com a análise da gravura que o texto apresentava (animais num jardim zoológico e os dois meninos) através de questões colocadas aos alunos como, por exemplo, “*O que vêem na gravura? O que a menina tem nas mãos? O que faz com a banana? Onde está o macaco? O que faz o menino? Para além do macaco e do hipopótamo, que outros animais observam na gravura?*” Os alunos foram respondendo que viam “*um menino e uma menina, os animais*”, mas sem formarem frases, respondendo com uma única palavra. Algumas das respostas foram dadas em Crioulo e os alunos foram corrigidos, ou seja, fez-se a sua transferência para o Português.

De seguida passou-se a uma leitura expressiva do texto para os alunos escutarem. Foi analisado o vocabulário das palavras menos frequentes no dia-a-dia do aluno como “*zoo, habita, jaula, hiena, hipopótamo, uiva*”. Foi realizada uma leitura colectiva (todos os alunos da sala em simultâneo), leitura por filas e, a seguir, algumas leituras individuais. Apurámos que uma parte dos alunos não conseguia ler todas as frases do texto, nem reconhecer as palavras que constituíam as frases.

⁹⁵ Texto retirado do manual de Língua Portuguesa português *Bambi e Eu*

A leitura colectiva, realizada várias vezes, foi no sentido de levar todos os alunos a fazer uma leitura com ritmo, respeitando a entoação, a pontuação e a pronúncia correcta das palavras. A maior preocupação foi levar os alunos a uma leitura consistente, ou seja, que respeitasse as normas fonológicas e sintácticas das frases.

Na leitura individual verificámos que alguns alunos continuaram a ter dificuldades no reconhecimento e na pronúncia de algumas palavras. Essas foram escritas no quadro (“*Helena, hiena*” (confundiam a pronúncia das duas palavras), “*vão, zoo, mexe-se, muito, pouco, noite, uiva, jaula, hipopótamo, habita*”).

Os alunos foram testados individualmente, na sala de aula em presença de todos. Esta estratégia mostrou-se muito cansativa, porque enquanto um aluno lia, alguns não prestavam atenção ao texto e outros brincavam. Colocar todos os alunos com atenção no texto foi uma tarefa extenuante e esgotante. Verificámos que foi um procedimento inadequado e não obtivemos os resultados esperados.

Os alunos levaram o texto para casa com a finalidade de o ler, de o compreender e conhecer os conteúdos do que tinham lido.

Dois dias depois, testámos a leitura do mesmo texto. Verificámos o seguinte:

1. Só três alunos conseguiram ler o texto de forma corrente, com articulação e pronúncia correcta;
2. A maior parte continuava a ler só por sílabas, ou seja, ‘*ba – na – na*’, ‘*He – le – na*’; ‘*me – te*’, ‘*me – do*’, e assim sucessivamente;
3. Houve quem tenha lido ‘*o-i-e*’ por ‘*hoje*’;
4. A leitura dos ditongos foi separada. Por exemplo, a forma verbal ‘*vão*’ foi lida ‘*va-o*’, ‘*uiva*’ como ‘*u-i-va*’, ‘*vai*’ como ‘*va-i*’, ‘*muito*’ como ‘*mu-i-to*’;
5. Os alunos trocaram algumas letras como ‘*d*’ por ‘*b*’, (em ‘*dá*’ leram ‘*bá*’), ‘*d*’ por ‘*t*’ (‘*día*’ por ‘*tia*’), ‘*t*’ por ‘*v*’ (‘*mete*’ por ‘*meve*’), ‘*j*’ por ‘*v*’ (em ‘*já*’ por ‘*vá*’), ‘*n*’ por ‘*m*’ (‘*hiena*’ foi lido ‘*hiema*’);
6. Outros alunos trocaram algumas palavras como ‘*dá*’ por ‘*dedo*’, ‘*Hugo*’ por ‘*ua*’.

Depois de constatadas as dificuldades acima apresentadas, a questão era saber, agora, como as ultrapassar, como fazer com que os alunos começassem a ler correctamente, ou

seja, como fazer para que os alunos fizessem uma leitura corrente onde a fonologia, a sintaxe e a semântica estivessem contemplados, uma leitura onde houvesse o conhecimento das palavras e frases.

Durante o teste fomos marcando os Níveis de fluência.

Delimitamos cinco níveis de fluência para o teste de classificação do aluno: 1. **Não é capaz de ler** para os alunos que não conseguiam reconhecer nenhuma palavra; 2. **Lê com muita dificuldade** para os que conseguiam identificar algumas palavras simples pela junção das letras, mas muito separadas; 3. **Lê com alguma dificuldade** para os que conseguiram identificar palavras simples, mas silabando; 4. **Lê bem** para os que liam a palavra sem separar as sílabas; 5. **Lê muito bem** para quem lesse a frase sem gaguejos e com pronúncia e entoação correctas.

No teste realizado com trinta e um alunos no mês de Março, a nível da fluência, verificámos o seguinte: cinco não foram capazes de ler, quinze leram com muita dificuldade, oito com alguma dificuldade e apenas três leram bem. Nenhum leu muito bem.

Quanto aos tipos de erros na leitura, verificámos que nove alunos substituíam os sons, dois substituíam palavras por outras com forma semelhante, um aluno gaguejava a ler (falsas partidas), um aluno fazia repetições, um omitia palavras do texto e um inseria palavras não existentes no texto. Vinte e três alunos liam sílaba por sílaba, nove fizeram a leitura palavra por palavra e seis cometeram erros em palavras comuns.

As palavras que ofereceram maiores dificuldades foram as que continham ditongos, dígrafos e encontros consonantais.

Tendo em conta o resultado dos testes aplicados, nas aulas seguintes optámos por trabalhar as dificuldades detectadas. Iniciámos o estudo pelos ditongos que são classificados como difíceis de apreender, ao contrário do que normalmente se pensa.

No primeiro dia foi trabalhado o ditongo [aɨ]. Depois da identificação do ditongo, o mesmo era enquadrado em sílabas e palavras, ou seja, o ditongo foi trabalhado em sílabas e palavras isoladas, em primeiro lugar, e, depois, em pequenos textos. Os alunos diziam

palavras conhecidas e nós escrevíamo-las no quadro.

A seguir, apresentam-se alguns dos exercícios aplicados:

1. Estudo do ditongo [ai]

i) Palavras inventariadas:

“Baile, baixo, balaio, baiana, caixa, caixote, faixa, gaita, Jaime, Maira, pai, raio, xaile, saia, saiote, raiva”.

Depois da leitura das palavras, os alunos iam ao quadro assinalar nas palavras as sílabas com o ditongo [ai].

Depois de ter verificado que uma boa parte dos alunos já conseguia identificar as palavras, seguimos para a leitura de pequenos textos (criados por nós) que introduziam essas palavras.

ii) Frases para a leitura:

“A Maira vai ao baile.

O Jaime toca gaita.

A caixa tem a saia de baiana.”

2. Passámos para o estudo do ditongo [ãõ] da mesma forma:

i) Palavras inventariadas:

“Cão, dão, fogão, falcão, João, melão, vão”.

A seguir à leitura das palavras e identificação do ditongo [ãõ], construímos algumas frases. Dessas, seleccionámos algumas para a construção de pequenas frases para realizar a leitura.

ii) Frases para a leitura

“O cão foge do falcão.

O melão é do João.

O João e a Dina dão leite ao cão.

Os meninos vão jogar à bola.”

3. Ditongo [e]:

i) Palavras inventariadas:
“lei, dei, leite, feio, deitar, beijo, geleia.”

ii) Frases para a leitura
*“O leite vai na lata.
Eu dei um beijo na mamã.
O sapo é feio.
A geleia é boa.”*

4. Ditongo [eu]:

i) Palavras inventariadas:
“meu, deu, doeu, gemeu, leu.”

ii) Frases para a leitura
*“Eu levo o meu cão.
A pata doeu. Ele gemeu.
O João deu leite ao meu cão.”*

5. O ditongo [oi]:

i) Palavras inventariadas:
“boi, coisa, coitado, foi, foice, dói, doido, Tói.”

ii) Frases para a leitura:
*“O Tói foi à loja.
O boi está doido.
O meu dedo dói.”*

6. O ditongo [ou]:

i) Palavras inventariadas:
Ouvido, ouvir, pouco, couve.

ii) Frases para a leitura
*O meu ouvido dói.
A couve é da mamã.*

A lata tem poço leite.

7. O ditongo [iu]:

i) Palavras inventariadas:

“caiu, feriu, luziu.”

ii) Frases para a leitura:

“O cão feriu-se na pata.

A Maira caiu no chão.

A luz luziu na sala.”

8. O ditongo [ui]:

i) Palavras inventariadas:

“Rui, fui, muito.”

ii) Frases para a leitura:

“O Rui bebe muito leite.

Eu fui ao baile com o João.

O meu pé doeu muito.”

Estes exercícios foram realizados de forma alternada. Em cada semana trabalhamos com dois ditongos diferentes. Na quinta semana fizemos uma revisão de todos os ditongos.

Trabalhamos textos do manual adoptado em Cabo Verde e textos de manuais adoptados em Portugal, como:

i) *“O Jaime foi ao baile.*

Ele tocou a gaita.

A mãe do Jaime veste a saia de baiana.

A caixa vai debaixo do caixote.

A gaivota está na faixa da rua.”⁹⁶

⁹⁶ Texto retirado do Manual

- ii) *“O Didi sai da cama.
Lava as mãos, a boca e os dentes.
São sete e meia.
O Didi bebe leite e come pão.
Ele vai à aula. Na rua, vê o Rui, a Sónia e o Gomes.”*⁹⁷

Depois de muitos treinos de leitura de textos, verificámos que muitos alunos construíram a sua consciência fonológica em relação aos ditongos na medida em que foram capazes de identificar os sons e desenvolver a sua produção fonológica. A compreensão do significado e a capacidade de diferenciar os sons, de ler as frases foram conseguidas por uma maioria dos alunos.

Estes exercícios de leitura serviram de base para o treino da leitura que se seguiu.

A maior parte das palavras foram inventariadas pelos alunos em conjunto com a autora deste trabalho. Os textos foram inventados por nós e escritos no quadro e, de seguida, distribuídos em pequenas tiras de papel para que os alunos pudessem ler em casa. Alguns alunos treinaram a leitura em casa e, depois, na sala de aula, leram com algum desembaraço. No entanto, ainda persistiram algumas lacunas. Continuamos a insistir com os exercícios. Os alunos levavam os textos para casa para treinarem a leitura. Criou-se um entusiasmo e uma certa disputa entre os alunos que começaram a ver quem conseguia ler bem todo o texto sem errar as palavras. Essa dinâmica de leitura continuou em todas as aulas e mesmo sem a nossa presença. A professora da turma confessou-nos que estava muito motivada e que os alunos apresentavam melhorias positivas, pois muitos pediam para que as aulas se repetissem.

3.8.2. Análise das práticas de ensino da leitura

Tendo em conta as práticas de leitura verificadas na sala de aula em investigação, verificámos que os processos fonológicos mencionados por Wagner e Torgesen (1987)

⁹⁷ Texto retirado do Manual de Língua Portuguesa adoptado em Cabo Verde.

não estavam completamente contemplados, visto que, apesar de os alunos já possuírem a consciência fonológica, a recodificação fonológica e a recodificação fonética apresentavam lacunas, na medida em que os aprendidos não reconheciam alguns significados do referente lexical. Alguns alunos continuavam a ler por sílabas e faziam troca de sons. Isto confirma que o desenvolvimento imperfeito da competência linguística e a teoria de que as dificuldades no processamento fonológico causam dificuldades na leitura.

Por a exposição da criança caboverdiana à Língua Portuguesa ser limitada, esta competência também é diminuta, por isso, ela apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura.

Verificamos que a criança já tem a noção empírica da sintaxe, ou seja, é capaz de referir frases com sujeito e predicado, mas, na maior parte das vezes sem concordância, como por exemplo na frase '*As vitaminas dão força.*', lida como '*As vitaminas dá força.*'

Verificado que a leitura executada pela maior parte dos alunos era decorada, liam o texto como se o tivessem entendido (os sons, palavras e frases), mas quando colocados a identificar palavras isoladas eram incapazes de as reconhecer no texto escrito. Isto vem demonstrar que Marques (1995) e Silva (2003) têm razão quando afirmam que a aprendizagem da leitura é o resultado de milhares de interações com o mundo da escrita, das imagens e dos sons. Ou seja, a criança deve *conviver* com livros, revistas, histórias e material escrito diverso. Neste sentido defendem que a aquisição da leitura deve ser realizada através de abordagens cognitivista e desenvolvimentista de modo a facilitar a aprendizagem da leitura através da descoberta, da construção e da elaboração de conceitos que conduzam a criança à posse da funcionalidade da língua escrita.

Se verificarmos que qualquer processo de aprendizagem é afectado por vários factores (ambientais, emocionais, sociológicos, fisiológicos), estudar o contexto da aprendizagem e da aquisição da leitura deve ter em conta que o ambiente da aprendizagem é um ambiente onde o aluno experiencia o seu processo e constrói a aprendizagem. Entretanto, deve-se ter em conta que as interferências linguísticas entre a língua materna e a língua Não Materna intervêm no processo, condicionando-o.

As quatro grandes teorias da aprendizagem (behaviorismo, inatismo, cognitivismo e sócio-construtivismo (interaccionismo)) sintetizam em três grandes aspectos os conhecimentos da aquisição da linguagem: i) o que existe de inato; ii) o papel do sujeito, o esforço do trabalho; iii) o papel do contexto. Podendo isto significar que a aprendizagem da leitura depende de um conjunto de comportamentos e condicionalismos, do contexto que o sujeito constrói na interacção com o outro e na atribuição de novos sentidos partilhados, dando ênfase às capacidades cognitivas do falante (Piaget).

O estudo dessas teorias vem comprovar que a aprendizagem é uma actividade física, cognitiva e mental, por isso há que conhecer o corpo, a mente e o ambiente e ter em destaque o que o indivíduo constrói.

O nosso objectivo principal era o de que os alunos realizassem a leitura de forma consistente, ou seja, que no decorrer da investigação, os alunos fossem adquirindo não só a consciência fonológica das palavras e frases, como também fossem capazes de descodificá-las e entendessem os conteúdos e contextos a que se referiam.

4. PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA IDENTIFICADOS NA TURMA EM ESTUDO

No processo de ensino-aprendizagem, o professor, para além de conhecer as teorias existentes sobre a aprendizagem, deve conhecer e saber utilizar os recursos disponíveis e as novas tecnologias educacionais, de modo a poder proporcionar ao aluno um ambiente de aprendizagem onde este possa explorar, analisar, reflectir, propor e agir na perspectiva de construir o seu próprio conhecimento.

A escola deve conceber um ambiente que proporcione ao aluno a faculdade de criar uma postura autónoma e independente, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, a necessidade de constante interacção, exige que o diálogo seja um recurso determinante para os recursos comunicativos com uma intenção construtiva e positiva, tendo em atenção as características de cada aluno, do professor e das condições que o sistema de ensino oferece.

O diálogo e a interacção entre os agentes educativos e o processo de ensino e aprendizagem definem os diferentes níveis de complexidade do conhecimento e as diferentes formas de transmitir esses conhecimentos ou de os adquirir. As teorias de aprendizagem têm um papel orientador para quem intencionalmente quer ensinar. O papel das teorias de aprendizagem é fundamental na orientação e na fundamentação das práticas profissionais de quem ensina.

A aprendizagem é um processo activo que conduz a transformações no homem e na sociedade. A aprendizagem pode assumir várias formas consoante as características de quem aprende e do contexto em que o faz. Por isso, cabe ao professor escolher um modelo, um método que delinea as experiências de aprendizagem, tendo em conta a forma em que cada aluno efectua a aprendizagem. É fundamental que o professor conheça os aspectos positivos e negativos dos modelos e métodos de ensino-aprendizagem, de forma a poder adequar as várias estratégias a serem utilizadas durante o processo e na sala de aula com os alunos.

Para responder as questões levantadas e encontrar respostas para o problema apresentado, como referimos no capítulo anterior, questionámos a professora da classe, os pais e encarregados da educação e os alunos da turma em estudo. Realizámos observação directa das aulas e reacção dos alunos em relação à postura perante as aulas de leitura e efectuámos aulas de leitura com os alunos da sala.

Durante a investigação, os alunos da sala em estudo foram colocados em situações de aula, com o objectivo verificar a aprendizagem da leitura em Língua Portuguesa e, igualmente, constatar se os métodos e as estratégias aplicadas estavam de acordo com o ritmo e a forma de aprender das crianças. A investigação, também, tinha o propósito de verificar os problemas no âmbito do ensino/aprendizagem da leitura e propor algumas soluções para que os alunos pudessem aprender a ler com fluência e correcção.

Para o ensino/aprendizagem da leitura, a escolha de métodos que se adequam à faixa etária dos alunos, ao seu ritmo, ao contexto onde estão inseridos são aspectos importantes a ter em conta. Deve-se aliar a tudo isto estratégias e formas de ensinar que estejam ao alcance dos alunos de modo que a aprendizagem da leitura seja consistente e duradoira.

É através da correcção fonética e jogos de linguagem que a criança adquire essas competências. O professor deve desenvolver na criança uma articulação correcta das palavras através da memória auditiva para que a criança aprenda a falar bem a língua de ensino. Deve fazer para que haja compreensão entre os utentes da língua, ou seja, deve fazer com que os alunos exercitem:

- 1 Saber ouvir, prestando atenção e ouvindo o que os outros dizem,
- 2 Saber falar, pronunciando correctamente as palavras da língua de aprendizagem.

Estes exercícios ajudarão o aluno no saber ler, isto é, a compreender o que lê e a saber escrever de forma que as pessoas o possam entender.

Aprender a ler e a escrever são desafios para as crianças e, por isso, os professores precisam reflectir sobre os procedimentos envolvidos no processo de alfabetização. Geralmente, as crianças ao serem alfabetizadas apresentam dificuldades que estão

ligadas ao processo da aprendizagem da linguagem escrita, na medida em que a escrita não reflecte uma exacta correspondência com a fala.

Raramente usámos os fonemas isoladamente, sendo que de início, a unidade mais facilmente apreendida pela criança é a sílaba, um dos motivos pelos quais, a criança antes de chegar à fase alfabética utiliza a representação silábica. O início da aprendizagem da leitura deve ser precedido pelo desenvolvimento das competências de ouvir e falar com um certo rigor.

A aprendizagem da leitura é, sobretudo, uma construção de regras, como qualquer outra construção da criança implica um conhecimento de tipo lógico – matemático, ou seja, não pode ser adquirida apenas a partir das informações prestadas por outros sujeitos, mas sim através da coordenação de relações entre objectos ou factos com a escrita. Para a criança adquirir a competência da leitura é necessário ter o conhecimento da língua que inclui o domínio do vocabulário e a sua utilização. O vocabulário será o reflexo de uma aptidão verbal que determina a compreensão dos textos.⁹⁸

A aprendizagem da leitura em Cabo Verde tem uma função diferente da dos países onde as crianças aprendem em LM. Este facto provoca alguns problemas que têm que ver com a dicção das palavras e com a compreensão. A criança, ao falar em Língua Portuguesa, introduz aspectos da sua língua materna, o Crioulo e ao falar em Crioulo faz interferência com o Português, na medida em que as duas línguas apresentam semelhanças ao nível do léxico.

Face à problemática da aprendizagem da leitura que estamos a seguir, colocámos as seguintes questões: será que os métodos de ensino - aprendizagem da leitura referidos por Gomes *et al.* (1991) são adequados para à aprendizagem da leitura por parte dos alunos? Será que os professores os têm utilizado de forma correcta e de acordo com as referências das crianças que lhes são entregues?

⁹⁸ VIANA, 2002:31

Ao longo da nossa investigação e no desenvolvimento de aulas de leitura com os alunos da turma em estudo, tentámos encontrar respostas que nos orientassem para metodologias e estratégias adequadas para o ensino e aprendizagem da leitura.

4.1. Os problemas verificados durante a observação de aulas

Durante a investigação verificámos que as crianças apresentavam problemas na realização da leitura, ou seja, uma parte dos alunos não era capaz de identificar certas palavras, sons, sílabas ou letras nos textos apresentados. A maior parte dos alunos não executava a leitura de forma fluente e desconhecia certas palavras, sílabas ou letras.

No inquérito que realizámos à professora vimos que os alunos estavam habituados a ouvir a leitura realizada pela professora, raramente faziam jogos de leitura ou dramatizavam histórias lidas ou ouvidas, não criavam textos. Raramente faziam resumos orais ou inventavam histórias a partir de imagens, nunca utilizaram programas de computador e não iam à biblioteca ler livros porque a escola não tinha uma biblioteca.

Nos testes de leitura realizados aos alunos na sala de aula, verificámos o nível de fluência na leitura e os tipos de erros mais frequentes.

Quanto ao nível de fluência na leitura, vimos que não havia nenhum aluno que lesse bem, ou seja, nenhum aluno foi capaz de ler todas as frases do texto apresentado com a fluência adequada. Alguns (31,4%) já eram capazes de ler pequenas palavras e frases, outros (40%) apresentavam dificuldades na leitura das palavras e de pequenas frases. Alguns (14,2%) não foram capazes de ler nenhuma palavra. Outros alunos (14,2%) ainda trocavam as palavras.

Quanto aos tipos de erros que os alunos cometiam na leitura, vimos que oito e meio por cento substituíam sons e palavras, dezassete por cento dos alunos gaguejavam ao ler e/ou faziam repetições, cinco vírgula sete omitiam palavras do texto. Três e meio por cento incluíam palavras que não existiam no texto e cometiam erros em palavras comuns e outras. Cerca de sessenta e cinco por cento dos alunos liam sílaba por sílaba ou

palavra por palavra.

As maiores dificuldades detectadas foram em palavras que continham consoantes oclusivas ([f], [d], [g]), ditongos, dígrafos e encontros consonantais ou em palavras que estavam escritas no plural.

Para a resolução dos problemas detectados tivemos em conta que, além do desenvolvimento da oralidade, um dos requisitos para a aprendizagem da leitura é a aprendizagem do sistema da escrita. O sistema alfabético pressupõe que cada fonema seja representado por um grafema. Mas na Língua Portuguesa nem sempre isto acontece.

4.2. Sugestões utilizadas para solucionar os problemas encontrados

Detectados os problemas, tínhamos de criar estratégias para os resolver e valer-se de métodos adequados à situação de ensino e aprendizagem que a leitura requer no contexto de alfabetização de crianças que iniciam a escolaridade básica.

A leitura de palavras com ditongos e o reconhecimento dos ditongos nessas palavras foi um dos problemas identificados. Assim, iniciámos a inventariação das vogais, seguidamente, foram inseridas em sílabas, palavras e frases que foram lidas pelos alunos através de exercícios diversificados. Posteriormente, inventaríamos os ditongos que foram trabalhados em palavras e frases como foi descrito no ponto 3.9.2. “Classificação do desempenho do aluno durante a leitura oral”. O exercício ocupou um tempo extenso, porque o objectivo principal era que a maior parte das crianças formassem a consciência das vogais e dos ditongos e conseguissem identificá-los em situações diversas. Esta estratégia foi sempre acompanhada também da introdução das consoantes que fazem parte das aprendizagens.

O estudo teve em conta trabalhar em primeiro lugar os fonemas que correspondiam a um único grafema. Trabalhámos palavras com os fonemas /p/, /b/, /f/, /v/, /m/, /n/, /l/, de forma a juntá-los com as vogais e os ditongos aprendidos e verificar a sua posição na sílaba e

nas palavras.

Começámos por inventariar palavras com o som [p]. Os alunos diziam as palavras e nós escrevíamo-las no quadro: 'pá', 'pai', 'papá', 'papa', 'papel', 'pau', 'palito', 'padaria', 'palha', 'parede', 'pardal', 'pássaro', 'passeio', 'pasta', 'padrinho', 'pau', 'pé', 'peixe', 'peixeira', 'pedra', 'pega', 'pele', 'pentear', 'perder', 'perfume', 'pilão', 'pipoca', 'pires', 'apito', 'pinha', 'pia', 'pirata', 'porta', 'pó', 'podar', 'podre', 'poeira', 'ponche', 'polícia', 'pontapé', 'pontaria', 'porco', 'pudim', 'pulo', 'pulso', 'pulmão', 'puro', 'puxa'.

De seguida inventariámos i) nomes de pessoas que continham o som [p]: 'Paulo', 'Paula', 'Paloma', 'Patrícia', 'Pati', 'Pedro', 'Péri', 'Pegui', 'Pipi', 'Ponciana', 'Pulú'. ii) nomes de países e cidades: 'Portugal', 'Peru', 'Paraguai', 'Praia', iii) nomes de animais que conheciam: 'pato', 'pata', 'pardal', 'pinto', 'pombo'. iv) animais dos desenhos animados: 'Pateta', 'Pato Donald, os Patinhos', 'Panda', 'Pardal', 'Patinhas'. v) nomes de coisas: 'pá', 'padiola', 'pipa', 'pala', 'apito', 'pau'. vi) nomes de alimentos: 'papa', 'peixe', 'sopa', 'pipocas', 'pepino', 'pudim'.

Para trabalhar com os sons, grafemas e palavras, seguimos a estratégia de inventariar nomes de coisas, pessoas, países, cidades, profissões, flores, líquidos, partes do corpo, etc. Esta estratégia baseou-se num jogo conhecido dos alunos, em que quem ganha é aquele que mais nomes iniciados com uma determinada letra consegue inventariar.

Seguimos esta estratégia com todos os sons. Muitas vezes as palavras eram pronunciadas de forma errada ou em Crioulo. Dizíamos a forma correcta, os alunos repetiam e escrevíamo-las no quadro.

Para a escrita de textos, iniciámos com as palavras mais frequentes. Criámos o primeiro texto:

*«O Paulo pega no pau e na pá. A Pati puxa o pau.
O pau e a pá são do pai do Paulo. O Paulo limpa o pátio.
O pai dos meninos fica contente.»*

Fig. 14 Texto inventado com a ajuda dos alunos

Realizámos a leitura em voz alta, pronunciando as palavras de forma clara e correcta. A seguir era realizada a interpretação das frases. Depois os alunos liam em uníssono e efectuavam leitura individual.

Na fase seguinte, criámos um concurso de invenção de frases e de leitura.

Os alunos, através de estímulos, formaram frases do tipo:

'O meu pai é o Pulú.'
'O pai da Pati chama-se Pedro.'
'O pai do Paulo tem um pau.'
'A Pati tem uma pasta.'
'A Paloma fez um pudim.'
'O pudim é bom.'

'O Pateta está em Portugal.'
'O Patinhas e o Pateta são amigos.'

'A Praia é bonita.'
'O meu pai vive na cidade da Praia.'
'Praia é a minha cidade.'
'Eu comi peixe e pipoca.'
'O peixe é bom.'
'O Pipi come a papa.'

Fig. 15 Frases inventadas pelos alunos

As frases foram escritas no quadro e lidas na sala de aula. Os alunos exercitavam a leitura de forma a adquirirem competência necessária para a aprendizagem e compreensão das frases. No dia seguinte, as mesmas frases eram distribuídas aos alunos em folhas impressas para nova leitura. Os textos eram levados para casa como documento para estudo em casa. Nem sempre todos os alunos regressavam com eles. Perdiam-nos ou esqueciam-nos em casa.

A seguir a esses exercícios, passávamos para os textos do livro de leitura adoptado em Cabo Verde e textos retirados de manuais utilizados em Portugal.

Todos os dias os alunos realizavam sessões de leitura por cerca de setenta minutos. Essa forma de leitura entusiasmou as crianças porque parecia brincadeira. Adoptámos formas de jogos e de construções de frases e pequenos textos para despertar o gosto e a dinâmica pela leitura. Pedimos revistas e livros aos pais e instituições.

Criámos um cantinho de leitura onde líamos histórias aos alunos e eles liam as pequenas frases que lá deixávamos.

Para a realização dos exercícios tivemos em conta que i) o desenvolvimento da aprendizagem assenta no sujeito como ser activo e inteligente, que aprende através das suas acções, por um processo de tentativa e erro, através da interacção com o ambiente que o rodeia (Piaget) onde as crianças foram apoiadas pela professora da turma e por nós valorizando e orientando as aprendizagens ii) e que a criança fundamenta as suas ideias a partir de dois conceitos: espontâneos sem orientação do adulto e apreendidos na escola e cultura, tendo em conta a teoria de Vygostsky (1934: 123 - 130) que defende a ideia de desenvolvimento proximal e que o desenvolvimento da criança pode funcionar com assistência do adulto ou de forma independente.

Os exercícios acima indicados tinham por objectivo avaliar o desempenho dos alunos na descodificação e na pronúncia correcta das palavras e frases e verificar se o aluno compreendia o que lia.

Para verificar os problemas dos alunos, criámos pequenos textos com as palavras estudadas e palavras frequentes. Os textos foram lidos de forma individual. Anotámos os erros cometidos por cada aluno.

4.3. Estratégias utilizadas na sala de aula com os alunos

Para a consecução dos objectivos projectados no início da nossa investigação, esboçamos algumas estratégias de forma a motivar os alunos na aprendizagem e compreensão da leitura. A fim de atingir estes objectivos, criámos com os alunos, na sala de aula, as seguintes actividades:

1. **A Hora da Novidade.** Os alunos contavam cenas que presenciaram ou ouviram. Alguns contavam o que viram nos desenhos animados. A seguir havia comentários.
2. **A Hora do Conto.** Era o momento para contar e ler histórias aos alunos. Também os alunos contavam histórias que conheciam. Muitas destas histórias eram contadas em Crioulo ou em Português com interferências do Crioulo. A seguir fazíamos a sua tradução para o Português.
3. **Momentos de Poesia.** Foram momentos de grande entusiasmo. Seleccionávamos poesias de acordo com a idade e o interesse dos alunos que eram, depois de estudadas, declamadas pelos alunos.
4. **Recolha de adivinhas, anedotas, lenga-lengas e rimas.** A maior parte das adivinhas, anedotas, lenga-lengas e rimas foram recolhidas pela professora da classe e por nós. A seguir eram lidas e exploradas na sala de aula.
5. **Exploração de canções.** As aulas de Expressão Musical passaram também a estar integradas nas aulas de leitura. Apresentávamos o texto da canção que era lido e explorado, antes da aprendizagem da melodia.
6. **Jogos de associação.** Construimos uma ficha com desenhos de animais, coisas e pessoas e outra com o nome deles. Os alunos associavam o nome à figura correspondente. Iguualmente, arranjámos recortes de pequenas histórias aos quadrinhos e frases correspondentes para os alunos associarem.

4.4. Actividades Desenvolvidas

Para dar sustentabilidade ao estudo e fazer com que os alunos efectuassem a leitura, isto é, para verificar a recepção auditiva e a produção oral de palavras, a compreensão e produção de frases, delineámos algumas estratégias para conseguir resultados, ou seja,

para atingir os nossos objectivos projectados no início. Desenvolvemos actividades com o intuito de levar as crianças a fazerem uma leitura consistente e consciente, isto é, uma leitura com compreensão.

A fim de atingir estes objectivos, implementámos as seguintes actividades:

1. **Escrita do alfabeto.** Num cartaz, em forma de uma tira comprida, escrevemos o alfabeto com as letras maiúsculas e minúsculas. Colocámo-lo em cima do quadro para os alunos o poderem visualizar sempre que necessário. As mesmas letras foram escritas em fichas que eram metidas num saquinho para a realização de jogos. Após o estudo das letras, realizámos jogos, identificando a letra que vinha antes e a que vinha depois. Jogávamos com os nomes dos alunos, verificando qual era a letra inicial e onde se posicionavam as letras no nome. Por exemplo, quando se tratava da letra ‘a’, os alunos, cujos nomes começavam pela referida letra, faziam um conjunto e mostravam os nomes aos colegas. Cada aluno lia o seu nome devagar e de forma clara, os outros repetiam o nome, dizendo *“Ela chama-se Ana”* ou *“O seu nome é Alexandre”*.

2. **O jogo dos nomes.** Tendo em conta que as crianças devem visualizar, progressivamente, o maior número de palavras que reconheçam, este jogo consistiu em escrever o nome das crianças em cartões. As crianças:

1. Identificavam o seu nome e o nome dos colegas,
2. Indicavam nomes que iniciavam pela mesma letra,
3. Apontavam as crianças que tinham o mesmo nome,
4. Identificavam as letras iguais em nomes diferentes.

3. **Leitura de histórias.** Duas vezes por semana realizávamos a leitura de histórias infantis para as crianças escutarem. Depois de lidas, as histórias eram analisadas, seleccionávamos pequenas frases para uma leitura posterior. Este exercício tinha como objectivo testar a memória auditiva dos alunos e a compreensão das histórias pelos mesmos.

4. **Contar e recontar histórias.** Nós e a professora da turma em estudo contávamos pequenas histórias. Os alunos, também, contavam histórias que conheciam dos pais, ou

da televisão ou inventadas. Pouco a pouco, e através das experiências, a descrição foi-se enriquecendo, na medida em que era motivo para eles criarem e recontarem histórias, e, também, para falarem de experiências e, ao mesmo tempo, serviam de impulso para verbalizar noções e sentimentos.

Este exercício, para além de testar a memória auditiva dos alunos, a produção de palavras e frases e a compreensão, serviu para verificar o desempenho dos alunos na descodificação das histórias e no desenvolvimento da linguagem oral.

5. **Jornal de Parede.** Trazíamos para a sala de aula recortes de jornais, revistas e anúncios. As informações mais importantes eram lidas e colocadas em jornais de parede.

A partir dos pequenos relatos do dia-a-dia, as crianças começaram a identificar e a ler as suas frases e as dos colegas.

6. **Identificação das partes do corpo.** Os alunos receberam uma folha com o desenho de um corpo humano e fichas escritas dos nomes das diferentes partes do corpo. O exercício consistia em colocar cada ficha no local correspondente. A seguir, este exercício foi realizado de forma colectiva com um cartaz, exposto na parede da sala.

O objectivo deste exercício era saber ler e conhecer a forma de escrita das diferentes partes do corpo.

7. **Identificação do tempo.** Introduzimos a noção de tempo, as noções do dia, noite, ontem, hoje e amanhã. Posteriormente, introduzimos, também, os dias da semana, o mês e o ano. Levámos cartazes com paisagens correspondentes ao dia e a noite. As crianças identificavam os elementos presentes em cada paisagem. Depois viam as diferenças. As frases eram escritas em cartazes. Exemplo: *‘O dia é claro. Tem sol brilhante e nuvens no céu.’; ‘A noite é escura. Tem estrelas no céu e luz nos postes.’*

Falámos também do tempo atmosférico com o objectivo de conhecer os fenómenos atmosféricos e os efeitos que eles provocam no meio ambiente. Os alunos distinguiram um dia chuvoso de um dia de sol. Por exemplo, escrevemos frases do tipo: *‘Ontem, choveu na Praia.’, ‘Hoje, o sol brilha.’*

8. **Livro de receitas.** Criámos o livro de receitas. Cada aluno ficou incumbido de trazer uma receita de casa com um prato que os pais cozinhavam em casa ou com imagens de refeições. Começámos a construir o livro de receitas com as receitas que os alunos traziam e com as receitas trazidas por nós.

A primeira receita foi de *donetes*. Uma criança trouxe a receita que a mãe fazia. A seguir, foi a receita de *cachupa* que é o prato tradicional de Cabo Verde. Fomos explorando os pratos confeccionados no país e outros que as crianças viam na televisão ou em revistas. As receitas eram escritas numa folha de cartolina, lidas, analisadas e, mais tarde, agrafadas no nosso livro de receitas.

9. **Quadro de registo de lenga-lengas, adivinhas, canções, poesias e anedotas.** As lenga-lengas, adivinhas, canções e poesias eram escritas em fichas, lidas na aula e depois ficavam no cantinho de leitura para consulta posterior. Esta actividade foi uma forma de registo fundamental para o desenvolvimento da linguagem, quer na sua forma escrita, quer através de manifestações orais.

10. **O jogo das rimas.** Serviu para criar momentos em que as palavras se libertem do convencional, para poderem brincar com as palavras e frases em actividades lúdicas.

Todas as actividades desenvolvidas tiveram como objectivo fundamental levar os alunos à aprendizagem da leitura e de desenvolver oportunidades para motivar o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Resumindo, diremos que o desenvolvimento dessas actividades teve a finalidade de verificar se a aprendizagem através de jogos e de acções de construção de palavras, frases e pequenos textos, da participação activa dos alunos e do *aprender brincando* aumentavam os conhecimentos dos alunos no que concerne à aprendizagem do material escrito e da sua compreensão.

As actividades serviram, também, para aperfeiçoar e alargar a visão das crianças no que concerne à visualização de palavras, frases e textos para a apreensão do escrito e a leitura de forma clara e correcta.

5. CONCLUSÕES E DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES APRESENTADAS

A procura de respostas para a pergunta de partida solicitou algum exercício de análise antecipada, num conjunto de situações propiciadoras de melhor construção de um corpo de respostas parcelares eventualmente conducentes ao entendimento desejado dos factos descritos. Assim, formulámos hipóteses que orientaram o nosso processo de investigação, tendo em conta o enquadramento experimental, ou seja, trabalhámos com dados recolhidos em situações nas quais identificámos os problemas de conhecimento e tentámos, através de testes e aplicação de exercícios, encontrar respostas para o problema existente.

Assim, a primeira hipótese: *As normas institucionais existentes que regulam o ensino da leitura criam condicionantes metodológicos que impedem o professor de adoptar metodologias mais dinâmicas, propiciadoras de uma aprendizagem mais motivada e mais consistente; se houver alteração dessas normas no sentido da sua flexibilização, da maior autonomia do professor, o ensino da leitura será favorecido.*, foi confirmada.

Constatámos, durante a assistência de aulas, como professora metodóloga que seguia aulas de alunos do Instituto Pedagógico, que havia problemas na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade na escola em Cabo Verde. Os alunos falam em Caboverdiano (Crioulo de Cabo Verde) – língua materna e aprendem em Português – língua oficial e de ensino e aprendizagem. Uma das metodologias que adoptámos com os alunos em estudo, foi deixá-los expressarem livremente na língua materna. Seguidamente, tudo era traduzido em Português e o aluno repetia.

A maior parte dos professores do ensino básico recebe uma formação para trabalhar na alfabetização de crianças. Contudo, poucos são capacitados com novas acções de formação. A existência de um coordenador pedagógico, que segue o trabalho do professor, não faculta o trabalho do professor por existirem formas diferentes de actuar, os encontros são mensais e o seguimento do professor não se faz de forma sequenciada. Foi tendo em conta esses pressupostos que assumimos com a turma em estudo uma metodologia diferente para a obtenção de resultados satisfatórios.

Por isso, as normas foram flexibilizadas, tivemos mais autonomia na sala de aula, foram criadas situações de leitura diferentes das situações tradicionais, adoptámos metodologias mais dinâmicas e a aprendizagem foi mais motivadora. As metodologias apontadas no quarto capítulo despertaram nos alunos mais motivação e vontade de aprender.

Cabo Verde é um país bilingue, onde a língua portuguesa convive harmoniosamente com a língua caboverdiana (o CCV), apesar de nem todos os caboverdianos dominarem bem as duas línguas. O Português é a oficial, língua de escolaridade e de aquisição de conhecimentos universais, enquanto que o Crioulo é a língua materna, a língua de identificação cultural, a língua do dia-a-dia. Essa tendência de aproximação não existe somente na língua, mas também em algumas formas de estar e de sentir.

Manuel Veiga, linguista cabo-verdiano, defende que “o português é a língua oficial por ser aconselhável do ponto de vista pragmático, por ser útil do ponto de vista tecnológico e científico, por ser uma conquista do ponto de vista cultural, por ser um instrumento de comunicação com o exterior e de intercomunicação com o mundo lusófono”.⁹⁹ Isso mostra que também a Língua Portuguesa faz parte da nossa cultura, da nossa História, da nossa vivência diária, em convivência saudável com a nossa língua materna. Por isso, proporcionar a capacidade de criar espaços onde as duas línguas possam desenvolver e conviver de forma harmoniosa para o sucesso do processo educativo e, em particular, da aprendizagem da leitura.

A segunda hipótese: *A existência de condições materiais ambientais facilitadoras do exercício da leitura poderá contribuir para uma leitura mais consistente.*, foi confirmada.

Inventariámos uma série de acções no sentido de adquirir materiais facilitadores de aprendizagem da leitura. Criámos um ambiente de confiança e de motivação. A sala de aula foi apetrechada com um cantinho de leitura com algum material exposto para a utilização pelos alunos. Expusemos na sala cartazes de interesse dos alunos e materiais de leitura.

⁹⁹ «O Português: Espaço aberto, O Crioulo: Espaço identitário» in *Pré-Textos, IV Mesa redonda Afro-luso-brasileira*, Praia, 1996: 24

A hipótese: *A utilização de outros métodos de leitura (em paridade ou não com os usuais) contribuirá para uma aprendizagem mais rápida da leitura.* Foi confirmada.

Para além do método de leitura recomendado pelas normas institucionais, iniciámos a utilização dos métodos alfabéticos e fónicos que, conforme a situação, fez com que a aprendizagem se materializasse e o interesse dos alunos fosse maior.

A quarta, a última hipótese também foi confirmada. *A mudança de estratégias para a efectivação do acto da leitura e a mobilização de competências adequadas constituem aspectos importantes no desenvolvimento da prática pelas crianças.,*

O desenvolvimento das estratégias apontadas no quarto capítulo não foi uniforme, pois a natureza e a ambição das crianças são diferentes. Tivemos de ter em conta a forma de reflectir das crianças, a sua maneira de ser e de estar. Mas sobretudo, tivemos em atenção o *aprender brincando* e o *aprender construindo*, através de jogos de linguagem e de leitura diversificada.

Todo o desenrolar do presente trabalho de investigação reflectiu sobre meios de integração das crianças no processo de ensino-aprendizagem da leitura. As estratégias utilizadas proporcionaram resultados satisfatórios, não só em relação aos objectivos que provocaram o alargamento do “campo de visão” para as crianças reflectirem, mas igualmente pela capacidade de reflexão e de envolvimento nas actividades desencadeadas na sala de aula.

Os resultados obtidos pela implementação das actividades lúdicas na turma confirmam que é possível maximizar as aprendizagens no âmbito da leitura levando as crianças a ler com compreensão do escrito e pronunciando as frases de forma adequada. Verificámos que as actividades lúdicas suavizaram as aulas e implementaram um grande dinamismo na actuação das crianças. O que nos mostra que o professor deve estar atento às actividades que norteiam e motivam a aprendizagem.

Dewey (1990: 28) é apologista de que a educação baseada em actividades lúdicas não é uma perda de tempo, mas proporcionam à criança abordagens por tentativas e erros o que a torna mais activa e, conseqüentemente, mais propensa à aprendizagem, na medida em que ajudam a criança a desenvolver a autonomia, a liberdade, a capacidade de

decisão e de argumentação, entre outras aptidões para a aprendizagem e compreensão da leitura, neste caso.

Ao trabalho deparam-se dificuldades decorrentes do facto de se tratar de um tema onde o nosso mercado escasseia de material e estudiosos e investigadores. Não propiciou a assiduidade de partilha e de construção social de saberes desejada. As confrontações de ideias, comentários críticos de colegas tão importantes na construção de um trabalho de natureza académica e científica constituíram impasses que tivemos de ultrapassar sempre que surgiam dúvidas e incertezas.

Todavia este trabalho foi aliciante e, associado ao objecto de estudo, a pesquisa suscitou outros pertinentes eixos de pesquisa, os quais pretendemos dar continuidade nos nossos próximos projectos. Com efeito a certeza de que muitas questões levantadas neste estudo requerem análises mais aprofundadas, fundamentalmente, no que se refere às actividades de compreensão da leitura, aos métodos e estratégias. Deixamos este trabalho em aberto como um desafio que nos impomos dar continuidade. Por outro lado, em Ciências Linguísticas não existem trabalhos acabados e este, não fugindo à regra, será objecto de revisões e continuidade à custa de contributos resultantes das recensões críticas, actualizações dos dados, novos eixos de estudo, entre outros.

6. BIBLIOGRAFIA

ALMADA, M. Dulce de Oliveira
1961

Cabo Verde – Contribuição para o Estudo do Dialecto Falado no seu Arquipélago,
Junta de Investigação do Ultramar – Centro de Estudos Políticos e Sociais nº 55,
Lisboa.

ALVAREZ, M. L.
2002

A transferência, a interferência, a interlíngua no ensino de línguas próximas,
Universidade de Brasília. Congresso Brasília.

ALVES MARTINS, Margarida & NIZA, Ivone
1998

Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita, Universidade Aberta, Lisboa.

AMOR, Emília
2001

Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia, Texto Editora, Lisboa.

ARENDS, I. Richard
1995

Aprender a Ensinar, McGraw – Hill de Portugal L.da, Tradução de M. João
Alvarez et al., Revisão Técnica Sara Bahia.

AZEVEDO, Carlos A. Moreira e AZEVEDO, Ana Gonçalves,
2004

*Metodologia Científica – Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos
Académicos*, 7ª edição, Lisboa.

AZEVEDO, Mário,
2004

*Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – Sugestões para a Estruturação da
Escrita*, Universidade Católica Editora, Lisboa.

BARBEIRO, Luís Filipe *et al.*, (org.)
1993

Ensino – Aprendizagem da Língua Portuguesa, ESE – IPL, Leiria.

BATISTA, A. L. *et al.*,
2007

*Alfabetização e Linguagem – Capacidades Linguísticas: Alfabetização e
Letramento*, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasília.

BATORÉO, Hanna J.
2005

Linguística Portuguesa – Abordagem Cognitiva, Universidade Aberta, Lisboa

- CAMPOS, M. Henriqueta C. & M. Francisca XAVIER
1991
Sintaxe e Semântica do Português, Universidade Aberta, Lisboa.
- CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, M. Lourdes (org.)
1998
Linguística e Educação – Actas do Encontro da APL de 5 a 7 de Junho de 1997,
Universidade Aberta, Lisboa.
- CASTRO, São Luís & Inês GOMES
2000
Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Universidade Aberta, Lisboa
- CEIA, Carlos,
2003
Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos, Lisboa, Editorial Presença,.
- COSTA, M. Armanda
1991
Leitura: Compreensão e Processamento Sintático, tese de Mestrado em
Linguística Portuguesa Descritiva / Psicolinguística, Apresentada à Faculdade de
Letras da Universidade de Lisboa.
- COSTA, M. Armanda
1992
Leitura: conhecimento linguístico e compreensão, in: *Para a Didáctica do Português
Seis Estudos*, Ed. Colibri. Lisboa.
- COSTA, M. Armanda
1996
Se a Língua Materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de
Português? In: *Formar Professores de Português*, Hoje, Ed. Colibri, Lisboa.
- COSTA, M. Armanda
1998a
Saber Ler e saber Ensinar a Ler Do Básico ao Secundário, in *Linguística e
Educação*, Lisboa.
- COSTA, M. Armanda
1998b
«Aprender a Ler e a Escrever - Algumas Implicações», *Revista Internacional de
Língua Portuguesa*.
- COSTA, M. Armanda
1999
«Incidências da Investigação Psicolinguística na Didáctica da Língua Materna», in
Mello, C. (coord.), (1999), *I Jornadas Científico – Pedagógicas de Português*,
Almedina, Coimbra.

- CUNHA, Celso & L.F. Lindley CINTRA
1984
Nova Gramática do Português Contemporâneo, Ed. Sá da Costa, Lisboa.
- DEWEY, J.
1990
«O sentido do Projecto», In Leite, E., Malpique, M. e Santos, M. *Trabalho de Projecto*, 2. Leituras comentadas, Editora Afrontamento, pp. 15-28, Porto
- DUARTE, Dulce Almada
1998
Bilinguismo ou Diglossia?, Spleen Edições, S. Vicente.
- DUARTE, Inês
2002
Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise, Universidade Aberta, Lisboa.
- DUCROT, Óscar & T. TODOROV
1982
Dicionário da Ciências da Linguagem, tradução portuguesa, Edição orientada por Eduardo P. Coelho, 6ª ed., Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- ECO, Umberto,
1982
Como se Faz Uma Tese em Ciências Humanas, tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leite, 2ª ed., Editorial Presença, Lisboa.
- FANHA, Dulce
(s/d)
Gramática Elementar do Crioulo de Cabo Verde, s.l.
- FARIA, Isabel Hub, Emília R. PEDRO, Inês DUARTE & Carlos A. M. GOUVEIA (org.)
1996
Introdução à Linguística Geral e Portuguesa, Coleção Universitária, série Linguística, Editorial Caminho, Lisboa.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda
1986
Novo Dicionário de Língua Portuguesa, 2ª ed., Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A.
1980
Psicogênese da Língua escrita, Trad. Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: 1991.
- FIGUEIREDO, M. J.
S/d
Avaliação de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita a partir de Competências de processamento, in: www.usal.es/investigation.

- FRADA, João José Cúcio,
1995
Guia Prático para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Científicos, Lisboa,
Edições Cosmos.
- FROMKIN, V. & R. RODMAN
1993
Introdução à Linguagem, Trad. Portuguesa de Isabel Casanova, Livraria Almedina,
Coimbra.
- GALLISSON, R. & D. COSTE
1983
Dicionário de Didáctica das Línguas, Livraria Almadina, Coimbra.
- GOLDENBERG, Mirian,
(s/d)
A Arte de Pesquisar – Como Fazer uma Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais,
Rio de Janeiro, Editora Record. s/d.
- GOMES, Aldónio *et al.*
(s /d)
Língua Portuguesa 1º ano – Manual do aluno, MED, Cabo Verde.
- GOMES, Aldónio *et al.*
(s /d)
Língua Portuguesa 1º ano – Guia do Professor, MED, Cabo Verde.
- GOMES, Aldónio *et al.*
1991
Guia do Professor de Língua Portuguesa, 1º vol., 1º nível, Fundação Calouste
Gulbenkian, Lisboa.
- GOMES, M. Alice C. F.
1996
*Projecto Multidimensional para a Aprendizagem da Língua Portuguesa em Cabo
Verde*, Col. «Sete», Lisboa – Praia.
- GONÇALVES, Manuel da Luz & Lelia ANDRADE
2003
Pa Nu Papia Kriolu, M & L Interprises, Bóston.
- GROSSI, Esther Pilar
1994
Didáctica do Nível Silábico, Paz e Terra, RJ.
- JOLIBERT, Josette
1991
Formar Crianças Leitoras, Tradução de Lígia Orestes Lasbarréres, Edições Asa,
Rio Tinto.

- LEIRIA, Isabel
1999
«Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino», DLGR da Faculdade de Letras Universidade de Lisboa.
- LEIRIA, Isabel
2000
Léxico, aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.
- LOPES, Amália Melo
2004
A Aula de Português, Edição Calabedotche, Cabo Verde.
- LOPES DA SILVA, Baltasar
1984
O Dialecto Crioulo de Cabo Verde, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa.
- MANZANO, Mercedes Gómez del
1988
A Criança e a Leitura – Como Fazer da Criança um Leitor, Tradução de M^a Filomena da Silva Santos, Porto Editora, Porto.
- MARQUES, Ramiro
1995
Ensinar a Ler, Aprender a Ler, Texto Editora, Lisboa.
- MARTINS, V.
2002
Dificuldades de leitura na dislexia, UVA. S. Paulo
- MATEUS, M. H. M. & M. F XAVIER (org.)
1990 e 1992
Dicionário de Termos Linguísticos – Vol. I (1990), Vol. II 1992, Ed. Cosmos, Lisboa.
- MATEUS, M. H. M.; A. M. BRITO; I. DUARTE; I. FARIA *et al.*
2003
Gramática da Língua Portuguesa, 5^a Edição, aumentada a revista, Ed. Caminho, Lisboa.
- MATEUS, M. H. M *et al.*
1990
Fonética, Fonologia e Morfologia do Português, Universidade Aberta, Lisboa.
- MENDES, Mafalda *et al.*
2002
Dicionário Prático – Português Caboverdiano (Variante de Santiago), Verbalis, Lisboa.

METZELTIN, Michael & Marcolino CANDEIAS

1990

Semântica e Sintaxe do Português, Livraria Almedina. Coimbra.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e Desporto

(s/d)

Programas da Área de Língua Portuguesa. Organização Curricular do Ensino Básico, MED, Cabo Verde.

MORENO, V. B.

2003

Leer para comprender. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

NIZA, Sérgio (Dir.)

1976

O ensino da Leitura, BEP, Editorial Estampa, SP.

NIZA, Sérgio (coord.)

1997

Criar o Gosto pela Escrita – Formação de Professores, ME / DEB, Lisboa.

PEREIRA, Dulce

(s/d.)

Gramática Elementar do Crioulo de Cabo Verde, s. I.

PEREIRA, Dulce

1992

O Universo do Crioulo, Cabo Verde ME & ESE de Setúbal.

PEREIRA, Dulce

1992

O Problema das interferências, in *Língua Portuguesa – Aperfeiçoamento Linguístico*, Cabo Verde ME & ESE de Setúbal.

PEREIRA, Dulce

2003

«Pa Nu Skrebe Na Skola», Faculdade de Letras de Lisboa.

PERES, J. A. & T. MÓIA

1995

Áreas Críticas da Língua Portuguesa, Coleção Universidade Série Linguística, Ed. Caminho, Lisboa.

PIEDADE, Ana Nascimento

2005

Metodologia do Trabalho Científico, Universidade Aberta, Lisboa.

PINHEIRO, J. & J. V. ADRAGÃO
1997

Língua Portuguesa, Instituto Pedagógico, Mindelo.

PINTO, J. M. de Castro
1998

Novo Prontuário Ortográfico, Plátano Editora, Lisboa.

PINTO, Paulo Feytor & Júdice NORIMAR (coord.)
1998

Para Acabar de vez com Tordesilhas, APL, Ed. Colibri, Lisboa.

POTTS, John
1979

Leitura e Leituras, Tradução de Saul Dias Barata, BEP, Livros Horizonte, Lisboa.

RAPOSO, Nicolau Vasconcelos *et al.*
1998

Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Aberta, Lisboa.

REIS, Carlos & Victor ADRAGÃO
1992

Didáctica do Português, Universidade Aberta, Lisboa.

RICHARS, J. & D. NUNAN
1997

Second Language Teacher Education, Cambridge University Press.

RUDIO, Franz Victor
1986

Introdução ao Projecto de Pesquisa Científica, Vozes, Petrópolis.

SIM – SIM, Inês *et al.*
1997

A Língua Materna na Escola Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho, ME / DEB, Lisboa.

SIM – SIM, Inês
1998

Desenvolvimento da Linguagem, Universidade Aberta, Lisboa.

SILVA, Augusto Soares da
2001

«Introdução» in: Augusto Soares da Silva (org.) *Linguagem e cognição: a perspectiva cognitiva*, Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, Braga, 1 – 18.

- SILVA, Ana Cristina C.
2003
Até a descoberta do Princípio Alfabético, Fundação Calouste Gulbenkian, FCT/MCES, Coimbra.
- SILVA, Tomé Varela
2002
“Natureza di Bilingismu Izistenti y Bilingismu Dizejávi”, Praia.
- VALENTE, F. & M. ALVES MARTINS
2004
Análise Psicológica – Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura Em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos diferentes, 1. (XXII): 1993-212.
- VEIGA, Manuel
1995
O Crioulo de Cabo Verde – Introdução à Gramática do Crioulo, ICLD e INC, Col. «Estudos Caboverdianos», S. Vicente.
- VEIGA, Manuel
2002
O Caboverdiano em 45 lições – Estudo Sociolinguístico e Gramatical, INIC, Praia
- VEIGA, Manuel
2004
A Construção do Bilinguismo, IBNL, Col. «Língua caboverdiana», Mindelo.
- VIANA, Fernanda Leopoldina Parente
2002
Da Linguagem Oral à Leitura – Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas, FCG / MCES, Lisboa.
- VILELA, Mário & F. SILVA (org.)
1999
Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva, FLUL, 1998, Porto
- VYGOTSKY, L.S.
1934
Pensamento e Linguagem, Martins Fontes, S. Paulo, 1993.
- WADS WORTH, Barry I.
1978
Piaget para o Professor da Pré – Escola e 1º Grau, 3ª Ed., Tradução de Marília Zanella Sanvicente, Livraria Pioneira, S. Paulo.
- PORTO EDITORA L.DA
2005
Prontuário da Língua Portuguesa – Para Escrever Correctamente, Porto Editora, estudos especializados, Porto.

Legislação

Lei nº 103 / III / 90 de 29 de Dezembro (Lei de Bases do Sistema Educativo), Cabo Verde.

Lei nº 113 / V / 99 de 18 de Outubro (Alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo), Cabo Verde.

Decreto – Regulamento nº 12 / 94 de 29 de Dezembro (Estatuto Orgânico do Instituto Pedagógico)

Sites:

www.escolaquevale.org.br

http://www.escolaquevale.org.br/midiateca/palestra_ana_teberosky.ppt

www.apl.org.pt

www.clul.ul.pt

www.factil.ucp.pt

ANEXOS

ANEXO I

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA SITUAÇÃO DE ENSINO DA LEITURA

QUESTIONÁRIO À PROFESSORA

Ficha de caracterização da situação de ensino da leitura

Questionário à professora

Como é do seu conhecimento, estamos a realizar uma investigação sobre A Alfabetização de Crianças Caboverdianas em Língua Portuguesa como Língua Não-materna no campo do Ensino da Leitura, que se enquadra no nosso plano de formação enquanto discente da Universidade Aberta. Para desenvolver esta investigação é imprescindível o preenchimento deste questionário, pelo que a sua colaboração é importante para a concretização dos objectivos que nos propomos alcançar, através da auscultação e do tratamento de informações que nos poderá facultar, na qualidade de pessoa que tem interagido com os alunos. Assim, contamos com a sua melhor colaboração. Aproveitamos para, antecipadamente, agradecer a sua preciosa colaboração

Júlia Melício Pereira

1. Informações sobre a professora:

- **Identificação:**

Nome: _____

Idade:

21 – 30

31 – 40

41 – 50

Escola onde lecciona: _____

- Ano de escolaridade que lecciona (2005/06):

- **Formação profissional:**

Formação inicial: _____

Formação em serviço: _____

Auto – formação: _____

- **Experiência de ensino:**

Anos em que já leccionou:

Número de vezes:

1ª fase:

2ª fase:

3ª ano:

Relação com a Língua Portuguesa

Língua Materna

Língua Segunda

• **Domínio da língua**

Compreende textos:

orais

Com muita dificuldade

Com alguma dificuldade

Sem dificuldade

escritos

Com muita dificuldade

Com alguma dificuldade

Sem dificuldade

Produz textos orais

Com muita dificuldade

Com alguma dificuldade

Sem dificuldade

Produz textos escritos

Com muita dificuldade

Com alguma dificuldade

Sem dificuldade

• **Fluência de leitura** (sem hesitações, expressividade, rapidez):

Lê com muita fluência

Lê com fluência razoável

Lê com pouca fluência

Hábitos de leitura

Lê com muita frequência

Lê de vez em quando

Raramente lê

Nunca lê

Tipos de livros

Romances / Poesia

Técnicos

Científicos

Aventuras

Escolares

Outros

Quais? _____

2. Informações sobre os alunos (a turma):

2.1. Caracterização da turma

• Nível de ensino: _____

• Número de alunos: _____

• Número de alunos por sexo:

Masculino

Feminino

• Idade dos alunos:

5 anos

6 anos

7 anos

8 anos

9 anos

- Classe social de origem:

Profissão dos pais:

Pescador

Pedreiro

Professor

Médico

Vendedor

Arquitecto

Outras: _____

Profissão das mães:

Peixeira

Pedreira

Professora

Médica

Vendedeira

Arquitecta

Outras: _____

- Línguas faladas: Em casa: _____ Na escola: _____

2.2. Uso da Língua Portuguesa

- Contexto de uso:

Em casa usam a Língua Portuguesa:

Sempre

Regularmente

Raramente

Nunca

Na escola usam a Língua Portuguesa:

Na sala de aula

No recreio

Com o professor

Com os colegas

Com os professores e os colegas

Nas Instituições Públicas usam a Língua Portuguesa

Sempre

Regularmente

Raramente

Nunca

- **Fluência**

Falam em LP muito bem

Falam em LP com muitas dificuldades

Falam em LP com poucas dificuldades

Falam em LP sem dificuldades

3. O Ensino e a aprendizagem do Português (Leitura)

3.1. Ensino – aspectos metodológicos

- **Métodos que utiliza para o ensino e aprendizagem da leitura**

Sintéticos

Analíticos

Mistos (Sintético-analíticos)

Exemplifique que unidades linguísticas usa como ponto de partida e de chegada no método que utiliza.

Quando apresenta aos alunos novas palavras ou um novo texto para ler, faz uma primeira leitura em voz alta?

Sempre

Em alguns casos

Nunca

Que aspectos enfatiza? _____

Que tipo de trabalho de casa considera ter a ver com a leitura?

Com que frequência proporciona aos seus alunos as seguintes actividades relacionadas com a leitura? (Assinale apenas um número por linha) (Viana, 2002)

	Quase nunca	Cerca de uma vez por semana	Cerca de duas vezes por semana	Quase todos os dias
Aprender o nome e o valor das letras				
Aprender o reconhecimento global de palavras				
Ler silenciosamente na aula				
Ouvir a leitura em voz alta dos colegas para toda a classe				
Ouvir a leitura em voz alta dos alunos para pequenos grupos ou pares				
Ouvir a leitura do professor (em voz)				
Aprender vocabulário novo a partir de textos				
Aprender vocabulário novo através de outras estratégias				
Fazer jogos de leitura (p. ex. formação de frases a partir de palavras misturadas)				
Utilizar programas de computador				
Dramatizar histórias lidas				
Dramatizar histórias ouvidas				
Ilustrar o que se leu				
Ler outros textos que não os do manual escolar				
Fazer resumos orais de textos lidos				
Preenchimento de lacunas em frases				
Inventar histórias a partir de imagens				
Ir à biblioteca ler livros				
Fazer jogos que pressuponham a leitura prévia de				

pequenos textos				
Criar textos				

- **Materiais usados**

Qual o Manual adoptado na sua escola _____

Outros manuais usados: _____

Fichas de Trabalho: _____

Materiais próprios: _____

Outros: _____

Considerações sobre o programa de Língua Portuguesa do 1º ano de escolaridade.

- **Progressão planeada: conteúdos (ordenação de letras/sons, palavras,...)**

Os alunos aprendem:

Primeiro a letra e depois o som

Primeiro o som e depois a letra

A letra e o som em simultâneo

Primeiro a sílaba

Primeiro a palavra

- Actividades usadas: _____

3.2. Aprendizagem – experiência de leitura dos alunos

- **Fluência:**

Lêem em LP

Lêem em LP com muitas dificuldades

Lêem em LP com poucas dificuldades

Lêem em LP sem dificuldades

Hábitos de leitura:

Lêem com muita frequência

Lêem de vez em quando

Raramente lêem

Nunca lêem

Tipos de livros: _____

3.3. Materiais de leitura na sala de aula

Há uma biblioteca na sala de aula (p. ex. um “Cantinho de Leitura” com livros, jornais e revistas)

Não Sim

Quantos livros existem no “Cantinho de Leitura” da sua sala?

Menos de 10

11 – 20

21 – 30

Mais de 30

Quantas revistas e/ou jornais existem no “Cantinho de Leitura” da sua sala?

Nenhum

1 – 5

6 – 10

11 – 15

Os seus alunos podem requisitar livros do “Cantinho de Leitura” para levar para casa?

Não

Sim

Na sua escola existe uma biblioteca escolar?

Não

Sim

Quantas vezes a sua turma utiliza a biblioteca da escola?

Quase nunca

1 vez por semana

1 vez por mês

Os seus alunos podem requisitar livros da biblioteca para levar para casa?

Não

Sim

Desenvolve actividades preparatórias para a aprendizagem da leitura?

Não

Sim

Se sim, dê exemplos das que considera mais importantes.

O que considera importante, em termos de desenvolvimento da criança, para ela aprender a ler sem dificuldades?

Qual o tempo semanal dedicado ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, (incluindo leitura, escrita, oralidade, histórias, etc.)? _____ Horas

Este tempo varia ao longo do ano escolar?

Não

Sim

Se sim, de que maneira? _____

Os seus alunos beneficiam de apoios pedagógicos em termos de leitura?

Não

Sim

Se sim, de que tipo? _____

Quais os critérios que utiliza para considerar que uma “criança sabe ler”?

Segundo estes critérios, que percentagem média de alunos já sabem ler agora (meados do 2º período do 1º ano de escolaridade)?

OBRIGADA PELA SUA CONTRIBUIÇÃO.

Adaptado de Viana (2002)

ANEXO II

QUESTIONÁRIO AOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO AOS PAIS / ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exm. °s Pais:

A Escola frequentada pelo vosso filho (a) está a colaborar comigo, numa investigação sobre o ENSINO DA LEITURA. Para completar esta investigação, é importante o preenchimento deste questionário que se pretende recolher dados que permitam um melhor desenvolvimento da investigação. A vossa colaboração é importante para a concretização dos objectivos que propomos alcançar, através da auscultação e do tratamento de informações que nos poderá facultar, na qualidade de pai/mãe/encarregado da educação. Agradecemos desde já a vossa melhor atenção para este assunto.

Júlia Melício Pereira

Identificação

Nome da criança: _____

Morada: _____

Sexo: Masculino Feminino

Qual a língua materna dos pais? _____

Qual a língua utilizada em casa? _____

Habilitações escolares:

Pai: _____ Mãe: _____

Profissões:

Pai: _____ Mãe: _____

Que tempo a criança permanece na escola: _____

Para onde vai depois de sair da escola? _____

Até que horas? _____

HÁBITOS DE LEITURA DA FAMÍLIA

Quantos livros tem em casa, não contando com os livros escolares?

Nenhum

1 a 5

6 a 10

11 a 15

16 a 20

Mais de 20

A criança pede para lhe lerem?

Raramente

Uma vez por semana

Uma vez por mês

Todos os dias

A criança pede para lhe contarem histórias?

Raramente

Uma vez por semana

Uma vez por mês

Todos os dias

Assinale com um X a resposta que se adequa

A mãe costuma ler em casa todos os dias ----- Não Sim

A mãe costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana---- Não Sim

A mãe costuma ler em casa ao fim de semana -----Não Sim

Se a mãe costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente:

Jornais semanais

Revistas

Relatórios profissionais.....

Outros livros, como romances, poesias, etc.....

O pai costuma ler em casa todos os dias..... Não Sim

O pai costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana Não Sim

O pai costuma ler em casa ao fim de semana Não Sim

Se o pai costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente:

Jornais semanais

Revistas

Relatórios profissionais.....

Outros livros, como romances, poesias, etc.....

A criança costuma ler em casa todos os dias ----- Não Sim

A criança costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana---- Não Sim

A criança costuma ler em casa ao fim de semana -----Não Sim

Se a criança costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente:

Banda desenhada

Pequenas histórias

Livros só com figuras.....

Outros livros

Quais? _____

Em média, quantas horas por semana a criança vê televisão ou vídeo? _____ horas.

E ao sábado? _____

Quais os programas (de TV) favoritos? _____

MUITO OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO

Adaptado de Viana (2002)

ANEXO III

QUESTIONÁRIO À PROFESSORA

- CLASSIFICAÇÃO DO ALUNO –

QUESTIONÁRIO AO PROFESSOR
 - Classificação do aluno -

Marque com um X na coluna que se adequa

Nº	Nome do aluno	Níveis de fluência					Tipos de erros na leitura									
		1 Não é capaz de ler	2 Lê com muita dificuldade	3 Lê com alguma dificuldade	4 Lê bem	5 Lê Muito bem	1 Substituições	2 Substitui palavras por outras de forma semelhante	3 Gagueja ao ler (falsas partidas)	4 Faz Repetições	5 Omite palavras do texto	6 Insere palavras não existentes	7 Lê sílaba por sílaba	8 Lê palavra por palavra	9 Come -te erros em palavras comuns	10 Só Come -te erros em palavras comuns

Adaptado de Viana (2002)

ANEXO IV

PLANOS DE AULA DA PROFESSORA DA TURMA EM ESTUDO

Plano de Aula

Docente: _____ Data: 03 / 11 / 05
 Disciplina: Língua Portuguesa Duração: 40 min
 Unidade Didáctica: _____ Ano: 10 Fase: 1a

Conteúdo	Objectivos	Pré Conceitos	Conceitos	Estratégias / actividades	Recursos	Avaliação
<p>Introdução do vogal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir a palavra chave • Identificar a letra 	<p>missa família noção de espaço para</p>	<p>igreja</p>	<ul style="list-style-type: none"> • uma pequena história relacionada com a letra em estudo • Apresentação da grafia da letra • Observação e interpretação da forma de modo a levar os alunos a construir a frase • Que vai a igreja. • Apresentação da frase com a letra do tipo impressa e manuscrita • Letura e interpretação da frase • Composição e decomposição da frase • Destaque da palavra chave • Decomposição da palavra • Identificação da letra. Escrita da letra no ar, tempo da mesa, cobrir com o dedo no quadro, grafismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Provas - Fichas 	<p>contínua no longo da aula</p>
OBS:						

ANEXO V

**PÁGINAS DO MANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO ADOPTADO
EM CABO VERDE**



É o Didi.

É o Didi.

Didi

Didi

i
I

<i>i</i>
<i>I</i>

É o Ivo.

É o Ivo.



Eu sou o Didi.

Eu sou o Didi.



A mãe do Didi é a Milá.
A mãe do Didi é a Milá.

mãe

mãe

m
M

<i>m</i>
<i>M</i>

Sou a Milá.
Sou a Milá.



O Didi ajuda a mãe.
O Didi ajuda a mãe.

ANEXO VI

***PÁGINAS DO GUIA DO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO
ADOPTADO EM CABO VERDE***

AULA(S) EXEMPLIFICATIVA(S)

1.ª (40 minutos)

UNIDADE D

OBJECTIVOS COMPORTAMENTAIS

- O aluno:
- saúda alguém no momento do encontro;
 - responde à saudação no momento do encontro;
 - compreende globalmente o significado da frase/texto.

MATERIAL

Manual do aluno, página 11.
Tiras de cartolina, de cartão ou de papel, com a palavra-chave escrita.
Bola.
Apito.

REALIZAÇÃO

SAUDAÇÕES À ENTRADA DA SALA DE AULA

1. Cada aluno saúda o professor e os colegas.
O professor e os colegas respondem à saudação.

OBSERVAÇÃO DAS GRAVURAS DA PÁGINA 11

2. Observação de gravuras.
 - Os alunos identificam em cada gravura
 - as personagens representadas;
 - as acções executadas pelas personagens.

UNIDADE D

DESTAQUE DA FRASE E DA FRASE-CHAVE

3. Destaque da frase-chave.

3.1. O professor faz a pergunta necessária para o destaque da frase-chave.

Por exemplo:
– Que faz o Beto?

3.2. O professor faz o mesmo para destaque da palavra-chave.

O professor escreve no quadro e aponta no manual a palavra-chave, em letra de imprensa e maiúscula.

LEITURA DA FRASE-CHAVE

4. Leitura.

4.1. O professor lê a frase-chave.

4.2. Os alunos, seguindo a ordem das palavras na frase,

- a) repetem em coro, por classe;
- b) repetem em coro, por filas;
- c) repetem em coro, por grupos pequenos;
- d) repetem individualmente.

4.3. O professor lê as palavras da frase-chave, por ordem diferente da que apresentam.

4.4. Os alunos lêem individualmente as palavras apontadas pelo professor.

UNIDADE D

**JOGOS DE RECONHECIMENTO, DECOMPOSIÇÃO
E RECOMPOSIÇÃO DA FRASE-CHAVE**

5. Aplicação de jogos de reconhecimento.

5.1. O professor distribui tiras de cartolina, ou de cartão, ou de papel, em que se encontra escrita a frase-chave.

5.2. Os alunos, orientados pelo professor, recortam e mostram a parte da tira em que se lê

- "O Beto";
- "joga";
- "à bola".

5.3. Os alunos baralham as partes. Seguidamente, à ordem do professor,

- a) colocam as partes em ordem correcta para recomporem a frase-chave;
- b) lêem individualmente a frase recomposta;
- c) baralham de novo as partes;
- d) lêem individualmente o que está em cada parte;
- e) escolhem a parte que contém as palavras que o professor disser e mostram a parte escolhida;
- f) destacam a palavra-chave "bola";
- g) lêem a palavra-chave.

AULA(S) EXEMPLIFICATIVA(S)

2.ª (30 minutos)

JOGO DE FUTEBOL NO RECREIO

6. Actividades complementares.

6.1. O professor pede aos alunos que escolham dois grupos de onze jogadores.

Os alunos a pedido do professor,

- contam e dizem oralmente os nomes dos colegas de equipa;
- mostram a bola, dizem o que mostram e para que serve;
- mostram o apito, dizem o que mostram e para que serve;
- saem para o recreio, dizem para onde vão e o que vão fazer.

ANEXO VII

***OBJECTIVOS GERAIS
DO PROGRAMA DA ÁREA DA LÍNGUA PORTUGUESA
PARA O ENSINO BÁSICO***

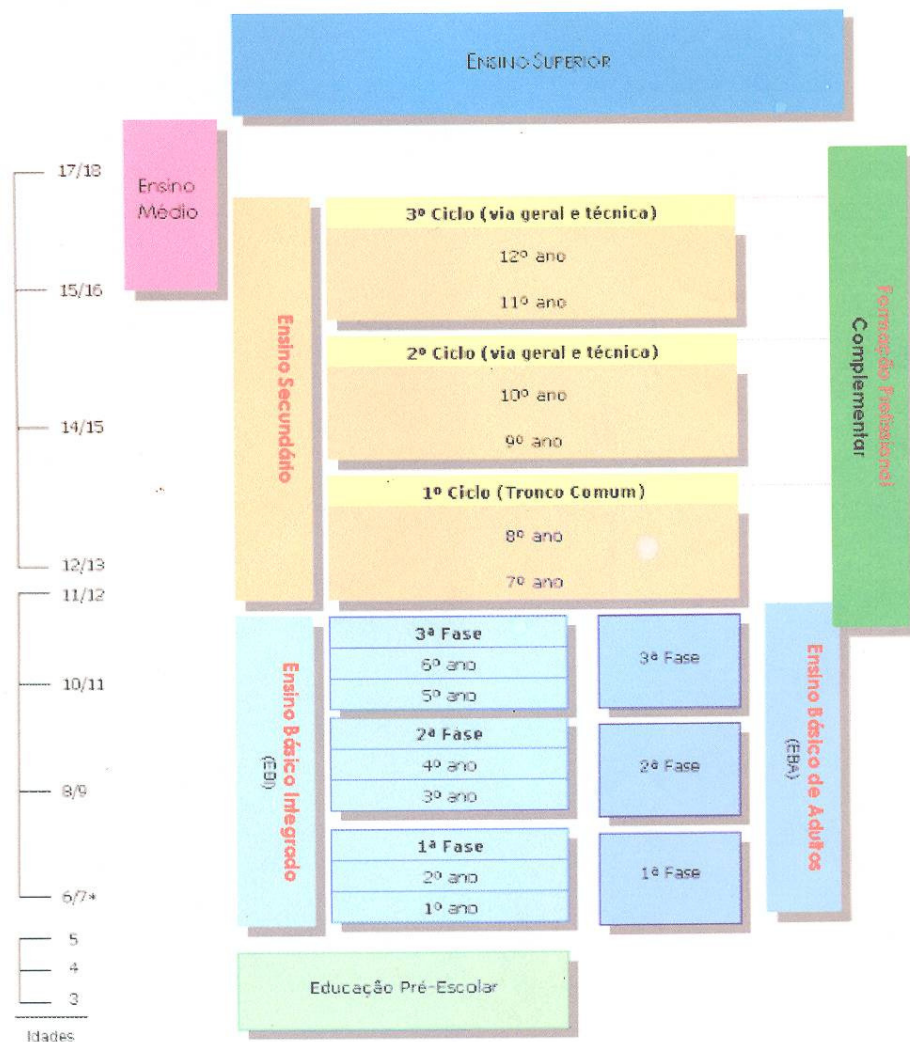
OBJECTIVOS GERAIS POR FASE

OBJECTIVOS DO PROGRAMA	OBJECTIVOS DA 1ª FASE	OBJECTIVOS DA 2ª FASE	OBJECTIVOS DA 3ª FASE
<p>Dominar, oralmente e por escrito, formas básicas de comunicação.</p>	<p>Compreender formas elementares de comunicação oral e escrita.</p> <p>Compreender vocabulário próprio da vida escolar e familiar.</p> <p>Empregar formas elementares de comunicação oral, nas relações sociais com a comunidade escolar e familiar.</p> <p>Escrever frases simples referentes à vida escolar e familiar.</p>	<p>Compreender formas simples de comunicação oral e escrita.</p> <p>Empregar vocabulário próprio da vida escolar, familiar e social.</p> <p>Utilizar formas simples de comunicação oral, nas relações sociais.</p> <p>Escrever textos curtos e simples referentes à vida escolar, familiar e social.</p>	<p>Comunicar, com naturalidade, oralmente e por escrito, sobre assuntos referentes à vida pessoal, local e nacional.</p> <p>Usar vocabulário adequado a assuntos do âmbito pessoal, local e nacional.</p>
<p>Dominar regras fundamentais de organização e funcionamento da língua.</p>	<p>Aperceber-se de regras muito elementares de organização e funcionamento da língua.</p>	<p>Aplicar regras elementares de organização e funcionamento da língua, em frases simples.</p>	<p>Aplicar regras fundamentais de organização e funcionamento da língua.</p> <p>Explicar regras fundamentais de organização e funcionamento da língua.</p>
<p>Servir-se da língua como veículo de aprendizagem.</p>	<p>Compreender a necessidade de utilização da língua portuguesa no ensino.</p>	<p>Servir-se da língua portuguesa para aquisição de conhecimentos.</p> <p>Servir-se da língua portuguesa na reprodução de conhecimentos.</p>	<p>Utilizar as potencialidades da língua na aprendizagem das várias disciplinas.</p> <p>Utilizar a língua com propriedade.</p>
<p>Utilizar a língua portuguesa, num âmbito cada vez mais alargado.</p>	<p>Utilizar a língua portuguesa em actividades promovidas na e pela escola.</p>	<p>Utilizar a língua portuguesa em actividades de ligação escola/comunidade.</p>	<p>Utilizar a competência adquirida no espaço extra-escolar.</p>
<p>Servir-se da língua portuguesa como instrumento de trabalho e via de acesso à informação.</p>		<p>Utilizar a língua como instrumento de trabalho.</p>	<p>Utilizar a língua como via de acesso à informação.</p>
<p>Servir-se da língua portuguesa no contacto com outros povos, culturas e civilizações.</p>	<p>Utilizar a língua no contacto com os falantes da língua portuguesa.</p>	<p>Utilizar a língua para conhecer e para dar a conhecer o seu país.</p>	<p>Utilizar a língua para conhecer outros povos, culturas e civilizações.</p>
<p>Servir-se da língua enquanto factor de desenvolvimento integral.</p>	<p>Utilizar a língua para falar de si e dos que o rodeiam.</p> <p>Utilizar a língua como meio de relacionamento inter-pessoal.</p>	<p>Utilizar a língua para exprimir as suas opiniões.</p> <p>Utilizar a língua para exprimir os seus sentimentos.</p> <p>Utilizar a língua como meio de se situar na comunidade local e nacional.</p>	<p>Aplicar as ideias expressas em textos literários adequados ao seu nível etário.</p> <p>Utilizar a língua como meio de questionar o mundo.</p> <p>Compreender-se na leitura.</p>

ANEXO VIII

O SISTEMA EDUCATIVO EM CABO VERDE

ORGANOGRAMA DO SISTEMA EDUCATIVO DE CABO VERDE



«A Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro determina que o Ensino Básico é universal e obrigatório, definindo os seus princípios objectivos e organização.

Os objectivos do EB Ensino Básico visam fundamentalmente o desenvolvimento pessoal do indivíduo e a sua integração na sociedade; a aquisição de conhecimentos que permitam a compreensão do meio envolvente e de atitudes que traduzam no apreço pelo trabalho manual e no interesse pelos ofícios e profissões e ainda, o desenvolvimento de capacidades físicas e de criatividades e sensibilidades artísticas.» Portaria nº 11/95 B.O. da República de Cabo Verde – 13 de Março 1995 N°8 I Série

Artigo 20º (organização):

1.O ensino básico abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração.

2. A primeira fase do ensino básico abrangerá actividades com finalidade propedêutica e de iniciação, a segunda de formação geral, enquanto que a terceira visará o alargamento e o aprofundamento dos conteúdos cognitivos transmitidos, em ordem a elevar o nível de instrução adquirido.

3. As três fases do ensino básico são asseguradas em regime de professor único.