

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

“aLer+ nas Escolas do Sistema de Ensino de Moçambique”

Ana Manuela da Costa Albasini

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

“aLer+ nas Escolas do Sistema de Ensino de Moçambique”

Ana Manuela da Costa Albasini

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

Orientadora: Professora Doutora Cecília Galvão

2012

Uma população educada é fundamental para o desenvolvimento nacional. Combinada com boas políticas macroeconómicas, a educação é considerada um factor-chave na promoção do bem-estar social e na redução da pobreza, pois pode afectar positivamente a produtividade nacional e, por via disso, determinar padrões de vida e a habilidade das nações competirem na economia global. Prevalence, hoje, a nível internacional, a crença no papel da educação como um dos pilares de desenvolvimento de um país e a noção de que a pobreza global não pode ser reduzida a menos que todas as pessoas em todos os países tenham acesso a, e possam beneficiar, de uma educação básica de qualidade.

(Mário, Mouzinho & Nandja, Débora, 2005, in Conde, 2009, p. 2)

RESUMO

Em Março de 2010, foi assinado um Protocolo de Cooperação entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República de Moçambique nos domínios das Bibliotecas Escolares e da Promoção da Leitura.

A Escola Portuguesa de Moçambique surge como parceira nesta iniciativa da Rede de Bibliotecas Escolares, comprometendo-se a apoiar a Escola Primária Completa Polana Caniço A, tanto no que diz respeito à instalação da Biblioteca Escolar como no que concerne ao desenvolvimento de um Projecto de Leitura Orientada em contexto de sala de aula.

No âmbito desta parceria, considerámos ser pertinente elaborar um projecto de incentivo à leitura, capaz de estimular nos alunos o prazer de ler na escola, nas salas de aula, na biblioteca e junto das famílias. É neste contexto que emerge o Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” (Anexo I), com o objectivo de intensificar o contacto dos alunos com o livro e com a leitura.

Realizamos o presente estudo com o intuito de se observar possíveis efeitos diferenciais, no desempenho escolar de um grupo de alunos de uma turma da 5ª classe, ao nível da leitura e da escrita, como consequência da implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”.

A investigação segue uma abordagem qualitativa, sendo um estudo etnográfico e de natureza fenomenológica, na medida em que procuramos compreender o significado dos acontecimentos e das interações. No que diz respeito aos procedimentos seguidos para a realização do trabalho de análise no campo, importa mencionar a selecção de uma amostra representada por 40 alunos, dos 78 que integravam a turma participante no estudo. Foram, também, participantes na investigação, as famílias dos alunos que constituem a amostra e a professora titular da turma.

Concretizada a análise dos dados, encontradas as soluções para as questões que orientam o estudo e fundamentadas as questões formuladas no âmbito da análise do problema, concluímos que a implementação do Projecto “aLer+” na Escola Primária Completa Polana Caniço A” contribuiu para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita e para a elevação dos níveis de literacia do grupo participante na investigação.

Palavras – chave: Ensino; Aprendizagem; Educação – Formal; Educação não Formal.

ABSTRACT

On March 2010 it was signed a Cooperation Protocol between the governments for the Republics of Portugal and Mozambique in the domination of school libraries for the promotion of reading.

The Portuguese School in Mozambique appears as partner in this initiative undertaking the compromise to support the “Complete Polana Caniço A Primary School” concerning the installation of the school library as well as to develop a project for a guided reading on the school pupils.

For this cooperation we felt advisable to elaborate a project to induce the pupils the fondness for reading.

Taking this into consideration it arises the project under the name of “aLer+ in the Complete Polana Caniço A Primary School” with the objective to intensify against the school pupils the contact with books and respective reading.

Through this study we wish to observe the possible differential effects in the school performance with a group from one of the existing 5th classes, in respect of reading and writing after implementation of the aforesaid project.

The research work was carried out with an approach for qualification taking into consideration the ethnical and phenomenology human nature trying to understand the meaning of the happenings and of the interplays.

Regarding the procedures carried out in the camp it is important to mention a selection comprising 40 pupils of the 78 from the class originally chosen to this effect.

We found a full cooperation from the families as well as from the main teacher and their participation were also very important for the required objective.

After a deep analysis of the facts and found the solutions for the questions we conclude that the implementation of the project contributed for the development of reading and writing competences and for the progress of the participant group.

Key Words: Teaching; Learning; Official Education; Unofficial Education.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Cecília Galvão, por todo o apoio, disponibilidade e, sobretudo, pela força anímica que me foi dando e que tanto me ajudou.

Aos meus filhos, por terem sabido esperar que a mãe acabasse a Tese.

À minha família, pelo apoio.

Às amigas especiais, aquelas que me incentivaram e apoiaram.

Aos meus colegas, Marília Gago, Francisco Rungo e Manuel Jacinto.

À Direcção da Escola Portuguesa de Moçambique.

À Direcção da Escola Primária Completa Polana Caniço A e a toda a comunidade educativa.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1. Contexto de partida do estudo.
 - 1.1. Protocolo de Cooperação entre a Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa e o Ministério de Educação e Cultura de Moçambique.
 - 1.2. Protocolo de Cooperação entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República de Moçambique.
2. Encadeamento e definição do problema.
3. Objectivos e breves referências metodológicas.
4. Conceitos e breves referências bibliográficas.
5. Interesse, relevância e pertinência do estudo.
6. Estrutura do Relatório.

Síntese conclusiva da secção introdutória.

CAPÍTULO I – O Ensino Primário em Moçambique

- 1.1. Mudanças operadas no Sistema Educacional desde o tempo colonial até a aprovação da Lei do Sistema Nacional de Educação.
- 1.2. A problemática do ensino da Língua Portuguesa nas escolas primárias.
- 1.3. O ensino na EPCPCA – contexto e práticas educativas.

CAPÍTULO II – A Aprendizagem numa Perspectiva Transcultural

- 2.1. Teorias da Aprendizagem.
- 2.2. A Aprendizagem no Contexto Africano.
- 2.3. Concepções de aprendizagem nos Programas do Ensino Básico.

CAPÍTULO III – Interações no Processo de Ensino – Aprendizagem

- 3.1. O Programa de Leitura Orientada na Sala de Aula em interacção com o Programa de Língua Portuguesa da 5ª Classe.
- 3.2. A Biblioteca Escolar em interacção com as aprendizagens curriculares.
- 3.3. O Projecto “aLer+” em interacção com as famílias.

Síntese conclusiva da secção do enquadramento teórico do estudo.

CAPÍTULO IV – Metodologia de Investigação

- 4.1. A abordagem seguida no estudo.
- 4.2. A perspectiva teórica do estudo.
- 4.3. O percurso metodológico.
- 4.4. Considerações de carácter ético.

Síntese conclusiva da secção da metodologia.

CAPÍTULO V – Análise de Dados

- 5.1. Participantes na metodologia
- 5.2. Trabalho realizado com os alunos no âmbito do Projecto “aLer+”.
 - 5.2.1. Trabalho realizado com os alunos na sala de aula.
 - 5.2.2. Trabalho realizado com os alunos na biblioteca escolar.
 - 5.2.3. Análise dos dados referentes à primeira categoria de codificação.
 - 5.2.4. Análise dos dados referentes à evolução dos níveis de literacia.
- 5.3. Trabalho realizado com a professora titular da 5ª Classe D.
 - 5.3.1. Análise dos dados referentes à segunda categoria de codificação.
- 5.4. Trabalho realizado com as famílias no âmbito do Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”.
 - 5.4.1. Análise dos dados referentes à terceira categoria de codificação.

Síntese conclusiva da análise dos dados.

CONCLUSÃO

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

Anexo I – Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”.

Anexo II – Programa das Actividades no âmbito do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” – exemplo de uma Planificação Mensal.

Anexo III – Modelo da Ficha Diagnóstica aplicado aos alunos.

Anexo IV – Questionário aplicado aos docentes do SEM.

Anexo V – Questionário aplicado aos docentes da 5ª Classe da EPCPCA.

Anexo VI – Guião da entrevista feita ao Director Pedagógico da EPCPCA.

Anexo VII – Guião da entrevista feita à Directora do Instituto Nacional de Educação.

Anexo VIII – Inquérito aplicado aos Encarregados de Educação.

Anexo XIX – Autorização da Directora da EPM – CELP para a realização do estudo.

Anexo X – Autorização da Directora da EPCPCA para a realização do estudo.

Nota: Esta dissertação está escrita de acordo com a antiga ortografia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTV.	Actividade
AP	Avaliação Parcial
AS	Avaliação Sistemática
BE	Biblioteca Escolar
BEJC	Biblioteca Escolar José Craveirinha
DDECDMK	Direcção Distrital de Educação e Cultura do Distrito Municipal KaMaxakeni
DEC	Departamento de Educação e Cultura
DEPCPCA	Direcção da Escola Primária Completa Polana Caniço A
DMPUA	Direcção Municipal do Planeamento Urbano e Ambiente
DPEB	Director Pedagógico do Ensino Básico
EE	Encarregado de Educação
EPCPCA	Escola Primária Completa Polana Caniço A
EPM – CELP	Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa
Fig.	Figura
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
Graf.	Gráfico
I – A	Investigação – Acção
IFLA	Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas
IFP	Instituto de Formação de Professores
IMAP	Instituto do Magistério Primário
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
L.P.	Língua Portuguesa
ME	Memorando de Entendimento
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
P	Pergunta
PC	Protocolo de Cooperação
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico

PCFPEP	Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário
PE	Projecto Educativo
PEB	Programa do Ensino Básico
PNL	Plano Nacional de Leitura
PO	Preenchido pelo Observador
PP	Preenchido pela Professora
Prof.	Professora
Quad.	Quadro
R	Resposta
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
R.P.M.	República Popular de Moçambique
SEM	Sistema de Ensino de Moçambique
TT	Titular de Turma

LISTA DE FIGURAS

- Fig.1 Imagem do Bairro Polana Caniço A
- Fig. 2 Imagem da Planta do Bairro Polana Caniço A
- Fig. 3 Imagem da Escola Primária Completa Polana Caniço A
- Fig. 4 Imagem das Fichas com Letras Móveis
- Fig. 5 Imagem do Cartaz do Alfabeto
- Fig. 6 Imagem de uma Sessão de Leitura Orientada
- Fig. 7 Imagem da AS realizada no dia 2 de Março de 2011

LISTA DE QUADROS

- | | |
|----------|--|
| Quad. 1 | Perfis |
| Quad. 2 | Plano de Actividades |
| Quad. 3 | Actividade 1: Trabalho com letras móveis (PO) |
| Quad. 4 | Actividade 5: Construção de um cartaz do alfabeto (PO) |
| Quad. 5 | Actividade 7: Análise da obra seleccionada para leitura orientada na sala de aula (PO) |
| Quad. 6 | Actividades 1 e 2: Apresentação das regras da BE e exploração livre do acervo (PO) |
| Quad. 7 | Actividade 3: Leitura, a pares, da obra seleccionada (PO) |
| Quad. 8 | Actividade 4: Leitura individual e construção de puzzles (PO) |
| Quad. 9 | Actividade 1: Trabalho com letras móveis (PP) |
| Quad. 10 | Actividade 5: Construção de um cartaz do alfabeto (PP) |
| Quad. 11 | Actividade 7: Análise da obra seleccionada para leitura orientada na sala de aula (PP) |

LISTA DE GRÁFICOS

Graf. 1	Entrevistados por província de origem
Graf. 2	Profissão
Graf. 3	Participação nas reuniões
Graf. 4	Evolução das competências de Leitura – Global
Graf. 5	Evolução das competências de escrita - Global
Graf. 6	Interesse em participar no projecto

INTRODUÇÃO

1. Contexto de partida do estudo

No contexto de partida do presente estudo, destacam-se os nomes da Escola Portuguesa de Moçambique e da Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal, enquanto organismos promotores de acções educativas que despoletaram a motivação para a realização desta investigação.

A Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa foi criada à luz de um Acordo de Cooperação celebrado entre a República Portuguesa e a República de Moçambique. É uma instituição de ensino do sistema educativo português, situada em Maputo/Moçambique, que iniciou as suas actividades no ano lectivo de 1999/2000.

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares foi lançado em Portugal em 1997, mediante a assinatura de contratos-programa celebrados entre o Ministério da Educação, as Câmaras Municipais e as Escolas. Este Programa prevê a realização de obras, nos espaços destinados à criação das Bibliotecas Escolares, bem como o seu apetrechamento com mobiliário, equipamentos audiovisuais e informáticos, recursos documentais e humanos.

Sendo uma das metas educativas dos supracitados organismos a valorização das relações da escola com o exterior, a EPM – CELP e a RBE propiciam o estabelecimento de parcerias com outras entidades, mediante a assinatura de Protocolos de Cooperação, dois dos quais constituem o ponto de partida da presente dissertação.

1.1. Protocolo de Cooperação entre a EPM – CELP e o MEC de Moçambique, na área da Formação Contínua de Professores – a problemática da Formação de Professores

Afirmando-se como “meio de excelência na difusão da Língua Portuguesa, enquanto vínculo histórico e património comum” (PE/EPM - CELP, 2008/2011, p. 9), a EPM - CELP intervém na área de formação de professores do sistema de ensino de Moçambique, promovendo um intercâmbio de experiências na perspectiva de cooperação bilateral.

Esta parceria, entre a Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino e Língua Portuguesa e o Ministério de Educação e Cultura de Moçambique, presentemente Ministério de Educação, formalizou-se mediante a assinatura, em Fevereiro de 2009, de um Protocolo de Cooperação, designado por Memorando de Entendimento, no qual a EPM – CELP e o MEC se comprometem a realizar um trabalho conjunto na área da Formação Contínua de Professores.

Implementar e dinamizar um projecto que consiste em desenvolver acções de cooperação no domínio da formação é o objectivo central do supracitado Protocolo, que na sua Cláusula Primeira refere:

“É objecto deste protocolo estimular a cooperação no domínio da formação contínua de professores entre o MEC e a EPM – CELP, através da frequência de acções de formação ministradas na EPM – CELP e no MEC, abrangendo diferentes áreas do saber, dentro da Formação de Professores” (ME, 2009, §3).

Para que se entenda a pertinência deste Projecto, levado a cabo pela EPM – CELP e pelo MEC, importa abordar a problemática da Formação de Professores desde o Moçambique pós – colonial até aos nossos dias. Niquice (2005) refere: “Os formadores vêm sendo confrontados com uma situação crítica desde a proclamação da independência nacional em 1975” (Niquice, 2005, p. 14).

Recuando no tempo, o autor aponta como primeiro desafio apresentado aos formadores a organização de cursos de curta duração para professores com baixo nível de escolaridade, na tentativa de se combater a falta de professores nacionais qualificados, numa altura em que muitos profissionais de educação abandonaram o país.

O segundo desafio terá sido a introdução sucessiva de diferentes cursos de formação, o que, logicamente, causou mudanças sucessivas de currículos.

O terceiro desafio impõe aos formadores o desenvolvimento de competências que lhes permitissem fazer face às exigências da formação de professores, sendo este o “*focal point*” da problemática da Formação de Professores, pois, como refere Niquice, “O nível de qualificação dos formadores era crítico para os desafios que lhes eram impostos” (Niquice, 2005, p.14). Ainda segundo o autor, “Apesar do tempo que passou desde a proclamação da independência nacional em 1975, o quadro não mudou substancialmente” (Niquice, 2005, p.15).

A confirmar a inalterabilidade do quadro, docentes da EPM – CELP, num documento resultante da realização de um Seminário de preparação de uma Oficina de Formação de Formadores, mencionam a existência de dificuldades: ao nível da

oralidade e da escrita; ao nível da caligrafia, ortografia, construção frásica e conjugação verbal; ao nível do domínio dos conteúdos trabalhados; ao nível da língua (estrutura, léxico, flexão e pronúncia), devido à interferência das línguas nacionais.

É, pois, no âmbito das referidas dificuldades e da problemática da formação de professores que emerge o Protocolo de Cooperação entre a EPM – CELP e o MEC, prevendo o mesmo o estabelecimento de parcerias que possibilitem o “Intercâmbio de experiências, conhecimentos e estudos no domínio da formação contínua de professores [...]” (ME, 2009, §4).

1.2. Protocolo de Cooperação entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República de Moçambique, nos domínios das Bibliotecas Escolares e da Promoção da Leitura – o Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”

Em Março de 2010, foi assinado um Protocolo de Cooperação entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República de Moçambique nos domínios das Bibliotecas Escolares e da Promoção da Leitura. O Protocolo de Cooperação, na sua Cláusula Primeira, refere:

“O presente Protocolo de Cooperação visa a criação e o desenvolvimento de bibliotecas escolares e de um conjunto de iniciativas de promoção da leitura em escolas moçambicanas, bem como, a regulação das acções inerentes à intervenção prevista para o ano de 2010 e a definição das formas de apoio indispensáveis à concretização e sustentabilidade destas acções” (PC, 2010, § 2).

A Escola Portuguesa de Moçambique, evocando uma das suas linhas orientadoras – “Contribuir para a valorização do papel da Escola no meio a que pertence, recorrendo ao estabelecimento de parcerias com outras entidades” (PE/EPM – CELP, 2008/2011, p.18) - surge como parceira nesta iniciativa da Rede de Bibliotecas Escolares comprometendo-se a apoiar a Escola Primária Completa Polana Caniço A, tanto no que diz respeito à instalação da Biblioteca Escolar como no que concerne ao desenvolvimento de um Projecto de Leitura Orientada em contexto de sala de aula. “As escolas moçambicanas aguardavam ansiosamente por uma iniciativa desta natureza”, diz Amélia Souto no Prefácio da obra de Luís Clemente:

“Primeiro porque algumas escolas possuem já alguns livros e têm dificuldades em organizar e responder às solicitações que lhe são feitas. Segundo, porque

grande parte das escolas têm o desejo e o sonho de possuírem bibliotecas capazes de despertar o gosto pela leitura e pelo conhecimento de todos aqueles que nela se encontram. E um dia, queremos acreditar, todas as nossas escolas terão a sua biblioteca com livros para os seus alunos e professores” (Clemente, 2001, p.8).

Clemente sente-se motivado a escrever a obra citada após ter realizado algumas viagens às províncias de Moçambique, constatando a inexistência de bibliotecas nas escolas e verificando maiores carências, “...pois os professores pouco mais tinham que os guiões para professores e os livros adoptados” (Clemente, 2001, p.9). O autor exalta a importância da biblioteca escolar enquanto “...recurso indispensável como apoio pedagógico, didáctico e cultural, e também como elemento de ligação entre o professor e o aluno na realização de leituras complementares e de pesquisas” (Clemente, 2001, p.10).

Conhecedores das dificuldades referidas pelos autores, considerámos ser pertinente elaborar, no âmbito da parceria entre a Escola Portuguesa de Moçambique, a Rede de Bibliotecas Escolares e o Ministério da Educação de Moçambique, um projecto de incentivo à leitura, capaz de estimular nos alunos o prazer de ler na escola, nas salas de aula, na biblioteca e junto das famílias. É neste contexto que emerge o Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, com o objectivo de intensificar o contacto dos alunos com o livro e com a leitura.

O Projecto vigora entre o dia 1 de Fevereiro e o dia 26 de Agosto de 2011, abrangendo as 9 turmas da 5ª Classe da EPCPCA, por se tratar de uma classe em que os alunos são sujeitos a Exames Finais e por se acreditar na leitura como meio de melhorar os padrões académicos. Sendo da nossa responsabilidade a elaboração do Projecto, intervêm na implementação do mesmo, os professores titulares das turmas da 5ª Classe, a direcção da Escola Primária Completa Polana Caniço A, pais e encarregados de educação, a direcção da Escola Portuguesa de Moçambique e a Rede de Bibliotecas Escolares.

O Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” apresenta três vertentes que são trabalhadas em simultâneo: a leitura orientada na sala de aula, com o objectivo de se desenvolver o gosto pela leitura e as competências da leitura e da escrita; as visitas regulares à Biblioteca Escolar, onde os alunos têm acesso a uma gama mais alargada de materiais de leitura; o envolvimento das famílias no Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”, no sentido de se encorajar a leitura domiciliária.

A criação e a participação directa na implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, motiva-nos para a realização do presente estudo que, de um modo geral, tem como objectivo avaliar o impacto deste projecto no rendimento escolar dos alunos da 5ª Classe, ao nível da leitura e da escrita.

2. Encadeamento e definição do problema

Referimo-nos, no Ponto 1 do presente capítulo, à problemática da formação de professores e, sobre o tema, o já citado autor Adriano Niquice, mencionando algumas particularidades que caracterizam a relação formadores/futuros professores, expõe:

“Há uma visão de fracasso cuja causa é quase exclusivamente o próprio formando. Não pretendo discutir as razões do fracasso inerentes ao próprio formando. O fundamento dos formadores implícito que me parece pertinente sublinhar é a sobrevalorização dos «dados de entrada» do formando como condição para o sucesso. Ou seja: a sobrevalorização dos pré-requisitos como condição única para a aprendizagem, sem explorar outros factores, dentre os quais o formador e a sua capacidade para fazer progredir os formandos a partir das experiências actuais” (Niquice, 2005, p.148).

Não obstante as responsabilidades imputadas pelos formadores aos formandos, num questionário aplicado a docentes do SEM (Anexo IV), aquando a realização de uma acção de formação na EPM – CELP, em Fevereiro de 2009, num universo de 19 professores inquiridos, são poucos os que integram o perfil do professor reflexivo. Relativamente às causas das dificuldades apresentadas pelos alunos ao nível da leitura e da escrita, dos 19 professores, 10 mencionam a falta de condições sócio-económico-culturais-familiares dos alunos, 5 referem-se ao fraco domínio da Língua Portuguesa por parte dos mesmos e apenas 3 questionam o papel do professor e as suas capacidades no processo de ensino – aprendizagem.

Partindo da percepção dos professores relativamente às causas das dificuldades apresentadas pelos alunos ao nível da leitura e da escrita, procuramos, na presente investigação, responder à questão que colocamos e que norteia o estudo: que efeitos diferenciais são observados no desempenho escolar de um grupo de alunos de uma turma da 5ª classe, ao nível da leitura e da escrita, como consequência da implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”?

Analizamos este problema, formulando as seguintes questões:

1 – De que modo o Projecto de Leitura Orientada na sala de aula e na biblioteca contribui para o desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da literacia?

2 – Em que medida a utilização de materiais de apoio, produzidos pelo próprio professor ou com os alunos, influencia as aprendizagens realizadas pelos alunos?

3 – Em que medida o recurso a estratégias de diferenciação pedagógica influencia as aprendizagens realizadas pelos alunos?

Formulando as supracitadas questões, pretendemos relacionar o impacto do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” com as respostas dadas pelos professores no inquérito de Fevereiro de 2009, quando questionados sobre: as dificuldades dos alunos ao nível da leitura e da escrita; causas das dificuldades; estratégias do professor; dificuldades do professor; participação das famílias; utilização de materiais pedagógicos.

3. Objectivos e breves referências metodológicas

Tal como já foi referido, optou-se pela implementação do Projecto “aLer+” junto das 9 turmas da 5ª Classe da EPCPCA, por se tratar de um ano de escolaridade em que os alunos são sujeitos a exames finais e por se acreditar na melhoria dos resultados escolares mediante a intensificação do contacto dos alunos com o livro e com a leitura.

Numa reunião realizada no dia 25 de Janeiro de 2011, com os professores da 5ª classe, foi seleccionada a Turma D para participar na presente investigação.

“Ponto Dois: Explicou-se aos professores que seria seleccionada uma turma, entre as nove da 5ª Classe, com a qual se iria realizar um estudo no âmbito das repercussões do referido Projecto. Discutiram-se os critérios para a selecção da mesma, acabando por se decidir que seria objecto de estudo a turma cujo professor se oferecesse para participar. Ofereceu-se a Professora [...] que disse estar interessada em experimentar práticas pedagógicas que estimulem a leitura, na esperança de poder ajudar os alunos a superar as suas maiores dificuldades. Os outros professores demonstraram interesse na realização de um trabalho conjunto ao nível da planificação, execução e avaliação das actividades de ensino – aprendizagem, na área de Língua Portuguesa” (Acta Reunião 1, 2011, § 2).

Tendo em conta as decisões tomadas na referida reunião, foi elaborado um horário que permitisse a integração de todas as turmas da 5ª Classe no Projecto. O horário prevê a dinamização da actividade de Leitura Orientada na Sala de Aula, uma vez por semana, em sessões de 40 minutos; as visitas à Biblioteca Escolar acontecem quinzenalmente, pois as turmas, formadas, em média, por cerca de 80 alunos, têm que ser divididas para que estes caibam no espaço da BE. A título de exemplo, numa semana trabalhamos com as 5^{as}-1 no espaço da BE e, em simultâneo, os professores trabalham com as 5^{as}-2 nas salas de aula; na semana seguinte procedemos à inversão dos grupos de trabalho, ficando as 5^{as}-1 na sala de aula enquanto as 5^{as}-2 visitam a biblioteca.

Importa referir que, à excepção da 5ª Classe D, a nossa participação directa no desenvolvimento do projecto “aLer+” incide apenas nas duas primeiras vertentes, ficando à responsabilidade dos professores titulares a realização do trabalho com as famílias.

No que diz respeito à turma participante no estudo, a abordagem das três vertentes do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, tem como objectivos: observar se existe uma correlação entre a frequência de oportunidades de leitura e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita; observar o envolvimento da Professora Titular no Projecto; observar a participação das famílias no Projecto.

Os objectivos definidos fizeram emergir questões que orientam o estudo, a saber:

1. Em que medida as práticas regulares de leitura facilitam a elevação dos níveis de literacia nos alunos?
2. Quais as representações da professora titular no âmbito do desenvolvimento do projecto?
3. Quais as representações das famílias no âmbito do desenvolvimento do projecto?

Sendo este estudo de natureza qualitativa, pretende-se, através das questões formuladas, compreender os comportamentos dos sujeitos da investigação no seu contexto natural.

“Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48).

Nesta conformidade e nos contextos já referidos, a biblioteca, a sala de aula e, de forma mais abrangente, a EPCPCA, realizamos uma investigação para a acção com o objectivo de promover mudanças nas práticas dos alunos, dos professores e das famílias. Trabalhando com estes três grupos, assumimos o papel de investigadores activistas, envolvendo-nos directamente na causa da investigação, característica própria da investigação – acção. Como referem Bogdan e Biklen:

“A investigação – acção, tal como a investigação avaliativa, decisória e pedagógica, alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação. E, em vez de aceitar as ideias oficiais dominantes e habitualmente aceites, tais como “a escola educa” ou “os hospitais curam”, questiona estas afirmações e transforma-as em objectos de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p.300).

Perspectivando-se a realização de uma investigação rigorosa e sistemática, recolhendo-se e analisando-se dados de cada um dos sujeitos, num Universo de 78 alunos, que formam a 5ª Classe D, optámos por integrar 40 na amostra. Decidimos restringir o grupo de sujeitos para melhor compreender as suas representações, observando-os, entrevistando-os e recorrendo a documentos produzidos pelos próprios sujeitos.

4. Conceitos e breves referências bibliográficas

Neste ponto da secção introdutória, destacamos os conceitos de “Ensino”, “Aprendizagem”, “Educação Formal” e “Educação não Formal”, fazendo-se uma breve apresentação da análise crítica da bibliografia, com o objectivo de fundamentar o estudo, justificando-se o significado e a importância científica do mesmo.

O conceito de ‘Ensino’, definido como “acto ou efeito de educar; educação; instrução; doutrinação; ensinamento; adiestramento; admoestação; castigo.” (Moçambique Editora, 2003, p. 599), ou como “acto de ensinar; instrução; indicação; educação; castigo.” (Costa et al., 1999, p. 626), é abordado por António Manuel Duarte (2002) numa perspectiva bilateral. O autor fala-nos de um método de ensino do tipo “directivo”, que pressupõe a transmissão de conhecimentos e a realização de uma avaliação baseada em testes objectivos, e outro centrado no aluno, visando o desenvolvimento da

curiosidade e da autonomia. Ainda sobre o conceito de ensino, Duarte refere-se a quatro concepções básicas:

“A primeira concepção, designada de “ensino enquanto transferência”, representa este como um processo de deslocamento de conhecimento de um “recipiente” para outro. A segunda concepção, designada de “ensino enquanto moldagem”, vê o processo de ensino como um ajustamento do(a) aluno(a) a um padrão preestabelecido. A terceira concepção, designada de “ensino enquanto viagem”, refere-se ao ensino como uma orientação guiada para a exploração de um campo disciplinar. Por fim, a última concepção, designada de “ensino enquanto promoção do crescimento”, vê este como facilitador do desenvolvimento pessoal” (Duarte, 2002, p. 33).

Reportamo-nos, novamente, ao questionário de Fevereiro de 2009, procurando, através dos depoimentos dos docentes, compreender as concepções de ensino no contexto das escolas do Sistema de Ensino de Moçambique. Assim, em relação à pergunta: “Que estratégias são adoptadas pelo professor, em contexto de sala de aula, no sentido de ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades (no âmbito da leitura e da escrita) que apresentam?”, surgiram respostas como:

“Tenho que dar muita cópia no quadro para melhorar a caligrafia’. ‘Mandar fazer sempre, em casa, cópias de pequenos textos; ensinar as palavras em sílabas e mandar ler em voz alta’. ‘Incentivar muito nas cópias e leitura’. ‘Durante as aulas, faço evidências entre alunos bons, suficientes e os piores; dou mais trabalhos aos alunos suficientes e piores; leitura obrigatória; cópia obrigatória; ditado’. ‘[...]dar um trabalho para fazer em casa, a fim de ocupar o aluno e voltar a repetir o que deu na aula anterior’. ‘Cópias frequentes, pelo menos duas vezes por semana; ditado quase em todas as aulas de português’. ‘Programo o dia para dar 1 a 2 cópias e para a leitura individual.”

Adriano Niquice (2005), fazendo uma leitura geral sobre as práticas de educação e de formação de professores, em Moçambique, tanto no tempo colonial como no pós – independência, conclui:

“O que orienta a prática pedagógica é o princípio da cientificidade e culturalidade de uma escola tradicional, tanto nas técnicas, métodos e procedimentos que se utilizam, como nas percepções, concepções, atitudes, crenças, valores que ainda prevalecem em alguns agentes intervenientes no processo de formação. Isto levou a uma escola dogmática, sempre distante do real, embora pregando a necessidade de tornar a formação mais relevante e de maior qualidade” (Niquice, 2005, p. 53).

Os depoimentos dos docentes, bem como os pressupostos teóricos do autor, evidenciaram a necessidade de melhor conhecer o contexto educativo da Escola Primária Completa Polana Caniço A e, em particular, das turmas da 5ª Classe, no sentido de se avaliar a viabilidade da implementação do Projecto “aLer+”.

Do referido estudo, começamos por apresentar uma breve caracterização da escola, de acordo com informações que nos foram facultadas pela Direcção Distrital de Educação e Cultura do Distrito Municipal KaMaxaKeni, pela Direcção Municipal do Planeamento Urbano e Ambiente e pela Direcção da EPCPCA.

A Escola Primária Completa Polana Caniço A localiza-se na cidade de Maputo, no Distrito Municipal KaMaxakeni, no centro do Bairro da Polana Caniço A, entre a Rua da Costa do Sol e a Rua do Círculo (DDECMDK, 2007).

Imagem do Bairro Polana Caniço A

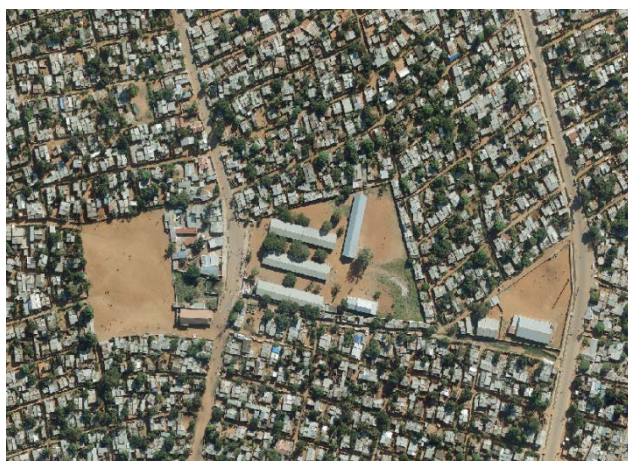


Fig. 1 – DMPUA, 2010

Planta do Bairro Polana Caniço A

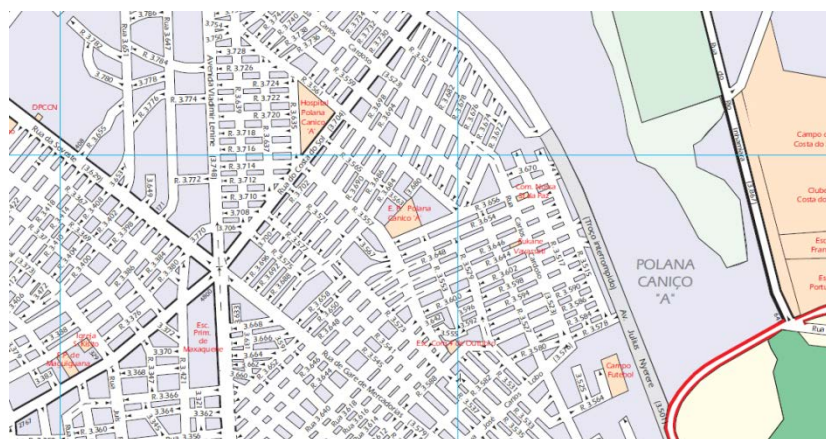


Fig. 2 – DMPUA, 2011

A Escola tem mais de vinte anos e foi construída de raiz pelo Banco Mundial. É feita de cimento e possui 6 blocos, com a seguinte caracterização: o primeiro, segundo e terceiro blocos têm 6 salas cada um, duas casas de banho para alunos, um gabinete e uma casa de banho para professores; o quarto bloco é constituído pela Biblioteca e um Anfiteatro, um Gabinete de Aconselhamento ao jovem e uma casa de banho, possuindo ainda uma sala, improvisada, para professores, um Centro social e uma casa de banho pertencente às latrinas melhoradas; o quinto bloco tem 6 salas e o sexto bloco tem 4. A escola é vedada por um muro e possui um campo, improvisado, para a prática de desportos (DEPCPCA, 2011).

Imagem da Escola Primária Completa Polana Caniço A



Fig. 3 – EPM – CELP, 2011

A EPCPCA tem uma Direcção composta pela Directora, pelo Director Pedagógico Adjunto do Ensino Básico, pelo Director Pedagógico Adjunto do Ensino Secundário e pelo Chefe de Secretaria, funcionando em parceria com a Comissão de Pais e Encarregados de Educação. O corpo docente conta com 61 professores do ensino básico e 20 do secundário e o corpo discente com 4.476 alunos do ensino básico e 818 do secundário (DEPCPCA, 2011).

Nesta escola, e relativamente à 5ª classe, o horário lectivo diário é de três horas e quarenta minutos, dividido em cinco tempos de quarenta minutos cada um. Os intervalos que separam cada tempo são de cinco minutos, nos quais alunos e professores podem sair das salas de aula. As salas são de carácter impessoal, com paredes nuas e desprovidas de qualquer material de apoio, e, no interior das

mesmas, as carteiras estão organizadas por filas, sentando-se três alunos em cada carteira e os que não têm lugar, sentam-se no chão, normalmente, em cima de capulanas (tecidos moçambicanos). Cada turma conta com uma média de oitenta alunos e os professores leccionam em regime de mono docência.

O Plano Curricular da 5ª classe é constituído por oito disciplinas, a saber: Português, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Física, Educação Visual, Educação Musical e Ofícios.

As reuniões de planificação realizam-se quinzenalmente, reiterando-se, nos discursos dos docentes, a obrigatoriedade de cumprir as planificações, bem como os tempos atribuídos para leccionar cada uma das disciplinas. Ao programarem os conteúdos a serem trabalhados na área de Português, os professores referem-se, nas grelhas de planificação, exclusivamente e de modo repetitivo, à leitura e interpretação de textos, ao preenchimento das fichas práticas relacionadas com os textos e à realização de exercícios gramaticais. Não existindo, nas referidas planificações, um espaço destinado à definição de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, foi feito um questionário aos docentes da 5ª classe (Anexo 5), verificando-se uma certa conformidade nas suas práticas educativas. No que diz respeito à leitura, dos nove professores deste ano de escolaridade, seis fazem referência à leitura coral ou colectiva; todos eles dizem fazer a interpretação de textos, através de perguntas lançadas à turma ou direccionadas a um determinado aluno e oito professores dizem utilizar como estratégia para a elaboração da Ficha Prática, o registo das questões no quadro, mencionando o facto de muitos alunos não possuírem o manual escolar.

Fátima Guimarães, formadora na área da Formação de Formadores, numa das suas visitas à EPM – CELP, demonstrou interesse em dialogar com os docentes envolvidos no Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, tendo participado numa reunião, sucedida no dia onze de Março de 2011, na própria escola. Da acta lavrada citamos parte do extracto correspondente à intervenção da formadora:

“Acrescentou que uma aula deve ser muito bem preparada e que o professor deve pensar em estratégias para todos os alunos. No fim da aula, deve avaliar as estratégias e reformulá-las, no caso de não terem funcionado. Disse ainda que devem ser feitas aos alunos perguntas que os obriguem a pensar, ao invés de perguntas às quais eles tenham que dizer simplesmente ‘Sim’ ou ‘Não’.” (Acta Reunião 3, 2011, § 19, 20, 21, 22).

Caracterizando a metodologia de ensino proposta pela formadora, Salema refere: “Adopta-se uma metodologia de ensino explícita, sistemática e intencional [...]” (Salema, 2005, p. 25). É explícita porque o professor, assumindo-se como mediador do acto de pensar, ajuda os alunos a intervir nas situações de aprendizagem; é sistemática porque todas as dinâmicas de ensino privilegiam as dimensões do pensar; é intencional porque o professor conhece os alunos e respeita o funcionamento cognitivo de cada um. Esta metodologia de ensino favorece, portanto, a aprendizagem mediada.

O conceito de aprendizagem, que se define como “acção de aprender; aprendido.” (Moçambique Editora, 2003, p. 134), ou como “acção ou efeito de aprender; aprendido.” (Costa et al., 1999, p. 136), é abordado por Duarte (2002) mediante a apresentação de duas concepções básicas:

“Por um lado temos uma concepção “quantitativa”. Esta concepção define a aprendizagem enquanto actividade de recolha e acumulação, por memorização, de unidades discretas de informação. A aprendizagem é tida assim como uma actividade estereotipada, que exige relativamente pouco do indivíduo. [...] Em contraponto com esta noção ressalta uma concepção “qualitativa”. Esta concepção reflecte uma ideia da aprendizagem enquanto processo de compreensão e/ou construção de significados, que pode assim resultar no desenvolvimento pessoal” (Duarte, 2002, pp.22/23).

Tão importante quão conhecer o contexto educativo da EPCPCA, era avaliar os conhecimentos dos alunos da 5ª classe, ao nível da leitura e da escrita, já que a grande finalidade do Projecto “aLer+” é o desenvolvimento destas duas competências. Nesta conformidade, realizámos um Teste Diagnóstico (Anexo III) junto da turma participante na presente investigação. Utilizou-se, para o efeito, o Teste Diagnóstico aplicado aos alunos do 4º ano da EPM – CELP, excluindo-se os exercícios correspondentes ao Funcionamento da Língua.

O estudo do contexto educativo da EPCPCA permitiu-nos aferir, logo de início, alguns constrangimentos relativamente à implementação do Projecto aLer+. O tempo de permanência dos alunos na escola não era suficiente para que as nove turmas da 5ª classe participassem, semanalmente, nas actividades de Leitura Orientada em contexto de sala de aula e nas Visitas à Biblioteca Escolar; o número de alunos por turma era excessivo em relação ao número de exemplares de cada obra destinada à realização da actividade de Leitura Orientada, bem como em relação ao espaço da BE.

Não obstante a importância dos referidos constrangimentos, o maior obstáculo ao desenvolvimento do Projecto surge ao constatar-mos, aquando a realização do Teste Diagnóstico, que uma grande maioria dos alunos da 5ª classe D possuía um fraco domínio da leitura e da escrita, extrapolando-se este quadro às restantes turmas deste ano de escolaridade. O pressuposto, relativamente à problemática da leitura, é, posteriormente, confirmado pelos docentes:

“Ponto Um: A responsável pelo Projecto aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A disse não ter ainda corrigido as Fichas, mas ter verificado que grande parte dos alunos da 5ª D não conhecem o alfabeto e outros lêem, porém com bastante insegurança. Mais acrescentou que os alunos demonstram não dominar a técnica da escrita, havendo Fichas absolutamente imperceptíveis. Perante esta avaliação prévia sobre o trabalho realizado pelos alunos da Turma D, os professores sorriram e disseram ser um problema comum a todos” (Acta Reunião 2, 2011, para.1).

Sendo do interesse do grupo que o Projecto fosse implementado, não obstante os constrangimentos já aferidos, decidiu-se, na reunião realizada no dia 2 de Fevereiro, que se deveria proceder a uma adaptação do Plano de Actividades do Projecto “aLer+” em função das necessidades verificadas:

“Ponto Três: Pelas razões referidas no Ponto Dois, decidiu-se incluir no Plano de Actividades um programa de alfabetização que decorrerá durante o mês de Fevereiro (Anexo II). Chegou-se à conclusão que os alunos não dominam suficientemente a leitura de forma a explorarem uma obra e a desenvolverem as actividades propostas no Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” (Acta Reunião 2, 2011, § 3).

Optando-se pela implementação e desenvolvimento de um Programa de Alfabetização, junto das nove turmas da 5ª classe, propusemos aos docentes a realização de um trabalho menos formal e mais lúdico, concomitante com os objectivos do Projecto “aLer+”. Sugeriu-se a articulação entre a “Educação Formal” e a “Educação Não Formal” no processo de ensino/aprendizagem, pois, como refere Antonio Cañellas:

“Todo ello nos lleva a promulgar que entre la educación formal y no formal se da una continuidade en lo que seria arquitectura pedagógica y una complementariedad en cuanto a su desarrollo práctico” (Cañellas, 2005, p.9).

O autor (2005) define a Educação Formal como aquela que se conclui com títulos reconhecidos e outorgados segundo as leis educativas promulgadas pelos estados e a Educação Não Formal como sendo aquela que não é contemplada nas legislações

estatais de educação. A justificar a continuidade e complementaridade entre uma e outra, Cañellas expõe:

“Es decir, y para clarificar aún más nuestras conclusiones, las pedagogías de ambas educaciones – formal y no formal – nos ofertan continuidad y prolongación de términos, de conceptos y de estructuras, es decir de teoría curricular; en cambio, las prácticas de ambas educaciones se nos presentan con diverso formato, si bien siempre la una es complementaria de la otra, por lo que suscribimos que un verdadero análisis de la educación formal y no formal, atendiendo a su situación actual dentro de los sistemas educativos, no debe basarse en sus diferenciaciones sino en sus relaciones de continuidad y de complementariedad” (Cañellas, 2005, p.20).

O Projecto “aLer+”, integrando, na sua filosofia educativa, estas duas vertentes, a formal e a não formal, pressupõe a continuidade das aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula, ao nível da leitura e da escrita, e o desenvolvimento de actividades complementares que se mostrem vantajosas para os docentes, para os alunos e para a própria instituição.

Sem negligenciar os conteúdos referidos pelos professores nas grelhas de planificação, pretende este Projecto incentivar o recurso a metodologias de ensino que se mostrem activas, flexíveis e inovadoras e capazes de estimular o uso correcto da Língua Portuguesa, em todas as suas dimensões.

Relativamente às aprendizagens realizadas pelos alunos, sem descurar o valor pedagógico das tarefas propostas pelos docentes, o Projecto “aLer+” prevê uma participação mais activa, baseada na resolução de problemas e na utilização de materiais de apoio que despertem a curiosidade e o desejo de aprender. Pretende-se que os alunos experimentem novas situações de aprendizagem e que consigam tirar proveito delas, no sentido de ultrapassarem as suas maiores dificuldades.

O Projecto “aLer+” pretende ir ao encontro dos alunos, famílias e professores, partilhando-se práticas culturais, fomentando-se o gosto pela leitura e enaltecendo-se o seu papel na formação integral das crianças.

5. Interesse, relevância e pertinência do estudo

Atendendo a que o Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” surge no âmbito do Protocolo de Cooperação entre os governos de Portugal e

Moçambique e reconhecendo-se como sendo generalizadas as problemáticas da formação de professores e do domínio, por parte dos alunos, da língua portuguesa, falada e escrita, consideramos profícua a realização deste trabalho na medida em que poderá ser objecto de reflexão, estimulando a diversificação pedagógica nos contextos das escolas do Sistema de Ensino de Moçambique.

Albertina Moreno, Directora do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, diz, também, acreditar no valor teórico e prático do estudo:

“Pelo que me foi dado aqui a conhecer, o estudo com essas quatro componentes, todas elas articuladas, acredito que sim. Se nós falarmos em leitura orientada, nós temos orientações curriculares para este tipo de actividades. Mas entre o que é a orientação curricular e o que acontece, de facto, na prática, existe uma diferença. Então, acho que o mérito do estudo está em conseguir congregar componentes que, a estarem a acontecer, podem estar a acontecer mas não de forma articulada, mensurável e que se possa controlar. O facto do Projecto, também, já incluir materiais, porque muitas vezes nós temos intenções muito boas mas, depois, pecamos em outras componentes, seja no apoio ao professor, seja na falta de materiais ou, por vezes, até temos material mas não sabemos como usá-lo. Então, penso que todas essas componentes estão congregadas para um mesmo fim” (Moreno, 2011, Anexo VII).

Motivados pela possibilidade de promover mudanças nas práticas dos alunos, dos professores e das famílias, através da implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A e tendo a RBE proposto que assumíssemos a coordenação do projecto de funcionamento de bibliotecas escolares em escolas moçambicanas, considerando-se a possibilidade de se integrar, gradualmente, o maior número possível de escolas na Rede, pensamos ser este estudo gratificante, na medida em que a sua realização permitir-nos-á um melhor conhecimento da realidade e, conseqüentemente, uma planificação mais contextualizada e eficaz das actividades.

6. Estrutura do Relatório

Do presente Relatório consta uma secção introdutória, três capítulos referentes ao enquadramento conceptual do estudo, o capítulo da metodologia, o capítulo da análise dos dados e a secção conclusiva do trabalho.

Na introdução procuramos contextualizar o estudo, citando-se, como ponto de partida da dissertação, os Protocolos de Cooperação entre a EPM – CELP, o MEC e a RBE. Apresentamos, seguidamente, o problema e as questões de investigação, definindo-se os objectivos e expondo-se a proposta metodológica. Descrevemos, ainda, nesta secção, os conceitos – chave, fazendo-se um breve enquadramento do estudo e falando-se sobre a pertinência do mesmo. Por fim, indicamos a estrutura do relatório de investigação e apresentamos uma síntese conclusiva da secção.

Nos três primeiros capítulos identificamos as teorias e os modelos mais significativos para fundamentar a investigação, abordando-se os seguintes temas: “O Ensino Primário em Moçambique”; “A Aprendizagem numa Perspectiva Transcultural” e as “Interacções no Processo de Ensino – aprendizagem”.

No quarto capítulo, referente à metodologia, justificamos o paradigma e a abordagem seguidas, indicamos o percurso metodológico e explicitamos as considerações de carácter ético mais relevantes.

No quinto capítulo explicamos o modelo de análise, indicando os modos de operacionalização e sistematizando os dados para que seja possível retirar conclusões.

Na secção conclusiva do trabalho apresentamos respostas às questões formuladas e a possível ‘solução’ para o problema enunciado, expondo-se as conclusões extraídas dos dados da investigação.

Finalizamos o Relatório com as referências bibliográficas e, nos anexos, incluímos os documentos utilizados na investigação.

Síntese conclusiva da secção introdutória

Na presente secção introdutória, foi analisada a problemática da formação de professores, verificando-se, através das fontes consultadas, que os formadores de professores do ensino primário carecem de uma formação específica na área e os formandos, por sua vez, carecem de conhecimentos sólidos ao nível da Língua Portuguesa (estrutura, léxico, flexão e pronúncia).

Relativamente aos alunos do ensino primário, os dados apontam para a existência de dificuldades, basicamente ao nível dos pré – requisitos e do conhecimento do alfabeto, sendo mencionada, como causa relevante, a falta de condições sócio – económicas – culturais – familiares.

No contexto da Escola Primária Completa Polana Caniço A, propomos a implementação do Projecto “aLer+”, enquanto estratégia que se poderá mostrar válida para um desenvolvimento mais construtivo das competências dos alunos, na área da Língua Portuguesa, e para o enriquecimento das práticas educativas dos professores e das famílias.

No capítulo que se segue, procedemos à fundamentação da investigação, tendo como referência os conceitos – chave, as questões que norteiam o estudo e as teorias mais significativas para o enquadramento do mesmo.

Importa mencionar o carácter inovador do referido estudo, pois a existência de bibliotecas nas escolas primárias moçambicanas é muito recente.

Parece-nos também importante notificar a escassez de bibliografia local sobre o tema e a inexistência, confirmada por Tuzine et al. (2004), de informação sistematizada sobre o desenvolvimento linguístico da população escolar moçambicana que frequenta o ensino básico, constituindo estes factores de limitação para a realização do presente estudo.

CAPÍTULO 1

O Ensino Primário em Moçambique

[...] Igualmente importante era a organização da educação, um dos pontos – chave do nosso programa. Logo a seguir do desencadeamento da luta armada, um grupo de anciãos foi ter com o Presidente Mondlane e falou nestes termos: ‘Sabemos que a guerra será uma guerra longa e nós somos já velhos. Não pedimos nada para nós, mas é necessário que as nossas crianças vão à escola. Estamos prontos para todos os sacrifícios, esta é a única coisa que pedimos à FRELIMO’. [...] A nossa concepção geral (de educação) tinha de ser condicionada por questões mais fundamentais: qual é o objectivo da nossa educação? De que forma ela se diferencia das duas outras formas de educação prevaletentes na nossa sociedade, i.e., a educação tradicional e a colonial?

De novo a resposta a estas duas questões advém do desenvolvimento geral da luta e do crescimento político da organização. Foi a necessidade de uma vida nova e de uma definição mais precisa dos nossos objectivos nas zonas libertadas que deram à nossa educação a sua forma e conteúdo.

(Mozambique Revolution, 1972, in Gómez, 1999, p. 164)

No sentido de melhor enquadrar a problemática do ensino em Moçambique, importa recuar no tempo, recordando a presença portuguesa neste país, desde 1948, aquando a chegada de Vasco da Gama ao porto da Ilha de Moçambique, até 1974, quando, em Lusaka, Portugal reconhece a independência incondicional de Moçambique. Atendendo às diversas mudanças operadas no sistema educacional, após o período colonial, propomo-nos alargar esta abordagem até 1983, quando a Assembleia Popular aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação.

Nesta breve retrospectiva, destacamos dois movimentos sociais marcantes e decisivos na criação de novas realidades educativas: a luta armada de libertação nacional, desencadeada pela FRELIMO em 1964, e a Guerra Civil Moçambicana, impulsionada pela RENAMO, a partir de 1976.

O primeiro movimento, que durou até 1974, “iniciou um processo, duplo e articulado, de destruição/construção, de negação da dominação colonial e de construção e formação do povo moçambicano como nação” (Gómez, 1999, p. 110). No que diz respeito ao Projecto Educacional da Frente de Libertação de Moçambique, o autor refere:

“Desde a sua fundação, a FRELIMO foi consciente de que no campo educacional muitos e grandes eram os desafios que devia enfrentar. A sua concepção de educação, assim como a concepção sobre o tipo de sociedade que deveria ser construído, não estavam claramente definidas, desde o começo. Foi no decorrer da luta que a FRELIMO foi formulando, modelando o seu projecto educacional. De uma visão de escola ainda ligada à imagem da escola colonial, aos seus métodos e objectivos, e da ideia de uma escola com horizontes apenas nacionalistas, a FRELIMO foi perfilando um tipo de escola ligada ao povo, às suas causas e interesses” (Gómez, 1999, p. 130).

Dois anos após ter sido reconhecida, pelo Governo de Portugal, a independência de Moçambique, surge a Guerra Civil Moçambicana, também conhecida como Guerra de Desestabilização. Este movimento reaccionário, opondo-se ao exército da

FRELIMO, durou até 1992, tendo terminado com a assinatura do Acordo Geral de Paz, em Roma, a 4 do Outubro desse mesmo ano. A guerra desestabilizou a economia do país, devastando instituições de saúde e de educação. “Neste contexto, a destruição das escolas passou a ser um dos alvos da desestabilização. Em 1986, 45% das escolas primárias do país tinham sido destruídas” (Gómez, 1999, p. 371).

Ainda sobre os efeitos nefastos da guerra na área da educação, o MINED refere:

“A população foi obrigada a migrar procurando locais mais seguros levando a uma profunda alteração na sua distribuição para a qual não existe uma rede escolar pensada. Por sua vez o processo de ensino – aprendizagem nas zonas directamente afectadas pela guerra é feito em condições de instabilidade física, tensão psicológica, mal nutrição e com metodologias de ensino desadequadas à situação. A redução de efectivos escolares no ensino primário é grande. A taxa bruta de escolarização tem baixado significativamente” (MINED, 1990, *in* Gómez, 1999, pp. 403/404).

Justificamos a necessidade de se aprofundar conhecimentos relacionados com a História da Educação em Moçambique, parecendo-nos ser fundamental para uma melhor compreensão da realidade actual e um melhor enquadramento da investigação. Assim, tendo em conta as questões orientadoras do presente estudo, referentes aos níveis de literacia dos alunos e às representações dos professores e das famílias em contexto escolar, propomo-nos, neste primeiro capítulo, fazer uma retrospectiva histórica sobre o tema, dando-se particular importância à problemática do ensino da Língua Portuguesa nas escolas primárias, enquanto língua de instrução oficialmente reconhecida e de aprendizagem das habilidades da leitura e da escrita.

1.1. Mudanças operadas no Sistema Educacional desde o tempo colonial até a aprovação da Lei do Sistema Nacional de Educação

Na tentativa de se analisar as mudanças operadas na área da educação, fazemos referência a três questões que nos parecem caracterizar os sistemas educacionais do Moçambique colonial e do Moçambique independente: as instituições e sistemas educativos e o efectivo escolar; a formação de professores primários; os conteúdos e métodos de ensino – aprendizagem.

Instituições, sistemas educativos e efectivo escolar

Iniciamos a retrospectiva histórica recuando até 1869, ano em que é decretado o ensino primário obrigatório em Moçambique, estando o sistema educacional, principalmente, à responsabilidade das missões católicas.

Quarenta anos mais tarde, em 1909, o país contava com 48 escolas para o sexo masculino e 18 para o feminino e em 1918 existiam, em toda a colónia, 25 escolas primárias oficiais, dirigidas pelo governo e frequentadas por alunos europeus e por africanos “assimilados”, e 100 escolas rudimentares, administradas pelas missões católicas e frequentadas por alunos africanos “não assimilados”. Adoptava-se, na altura, uma política de “assimilação cultural”, “... que devia incutir nos africanos os valores culturais portugueses” (Goméz, 1999, p. 41), e discutia-se sobre as reais vantagens de se instruir o povo africano, “... uma vez que o que interessava neles era a sua força de trabalho manual...” (Goméz, 1999, p. 41).

“Apesar desses planos de assimilação, o sistema público de ensino, nas colónias, mais do que um fracasso foi uma irrealidade, uma vez que das poucas escolas existentes, em Moçambique, a sua maioria pertencia à Igreja Católica” (Goméz, 1999, p. 41).

Não obstante a Comissão Africana de Educação da Sociedade das Nações, órgão responsável pela inspecção da educação na África colonial, ter comprovado, em 1924, o fracasso da política educativa colonial, em 1926, assiste-se ao crescimento das escolas, em Moçambique, passando a existir 35 escolas primárias oficiais e 200 rudimentares. Investia-se, de facto, no acréscimo do número de escolas no país, mas o investimento na instrução e educação do povo africano parecia ficar circunscrito aos discursos demagógicos dos governantes colonialistas. Se Mouzinho de Albuquerque, Governador-geral em Moçambique, entre 1896 e 1898, dizia: “Quanto a mim, o que nós precisamos fazer para educar e civilizar o indígena, é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da Província” (MEC, 1980, *in* Goméz, 1999, p. 41), quase um século depois, as oportunidades oferecidas aos alunos africanos continuavam a ser, indiscutivelmente, discriminatórias:

“A idade de ingresso no ensino de adaptação, era a de sete anos. Algo muito difícil de ser cumprido pelas crianças camponesas africanas, devido às pequenas dimensões da rede escolar, cujas escolas ficavam muito afastadas das suas residências, obrigando-as a percorrer muitos quilómetros. Essas distâncias, dificilmente, podiam ser cobertas por crianças de 7 anos de idade. [...]”

Afunilando ainda mais as possibilidades de educação dos africanos, as escolas da maioria das missões não ofereciam o último grau do ensino primário. [...] Mas, os obstáculos não se ficavam por aí: os adolescentes africanos estavam sujeitos a serem recrutados para o trabalho forçado. Mesmo aqueles que conseguiam ingressar no sistema educacional eram obrigados a trabalhar nas fazendas das missões, onde estudavam, sem direito a qualquer tipo de remuneração” (Gómez, 1999, pp. 60/61).

As escolas continuavam a proliferar e o número de alunos aumentava significativamente; em 1963, existiam, no país, 311 escolas primárias e o efectivo escolar contava com 25.742 alunos, destacando-se, no entanto, que desses alunos apenas um quinto eram africanos.

Um ano depois, assiste-se ao início da luta de libertação nacional, desencadeada pela FRELIMO e, em simultâneo, à reestruturação do sistema educacional, ainda dirigido pelos governantes portugueses. O Estado assume a liderança do ensino primário, retirando o monopólio à igreja católica, e decreta a reforma educacional de 1964. Surgem, neste contexto, as escolas de posto, que leccionavam a pré – primária e as três primeiras classes, e as escolas de ensino primário, que estendiam o ensino até à quinta classe. A reforma abrange, também, os currículos, determinando a adaptação dos conteúdos às realidades locais e a ‘africanização’ dos livros de Língua Portuguesa das duas primeiras classes. Não obstante a preocupação demonstrada pelo Estado Português relativamente à contextualização do ensino, Miguel Buendía Gómez (1999) insiste no tratamento desigual dado às crianças africanas e nos obstáculos, propositadamente criados, no sentido de se dificultar a sua formação académica. O autor, a respeito, refere:

“Assim, em coerência com a discriminação estabelecida, os poucos alunos africanos, que conseguiam ultrapassar a barreira do ensino primário, eram canalizados, na sua maior parte, para os níveis mais baixos da formação profissional. E quando estes, todavia, conseguiam chegar até ao ensino secundário, eram mormente canalizados para as escolas técnicas. Em 1967, por exemplo, 70% dos alunos africanos inscritos no ensino secundário estavam nas escolas técnicas” (p. 72).

Tal como já foi referido, a FRELIMO tinha iniciado a sua luta pela libertação de Moçambique, reconhecendo a ‘importância e a necessidade da educação para levar em frente’ essa luta. A FRELIMO idealizava ‘um tipo de escola ligada ao povo, às suas causas e interesses’, mas a falta de professores formados dificultava o

desenvolvimento de uma teoria educacional e obrigava à criação, nas zonas libertadas, de um tipo de escola que herdava o modelo colonialista.

“ Nesta fase a inadequação (não correspondência) entre os fins e os meios não se devia, fundamentalmente, à resistência da parte dos professores em assumir um novo tipo de educação, mas à falta de conhecimento e prática nos professores, dado o seu nível de formação ser extremamente deficiente. É de salientar o esforço gigantesco que esses professores realizaram para implementar os programas educacionais durante a luta de libertação” (Goméz, 1999, p. 165).

Em 1974, aquando a assinatura dos Acordos de Lusaka e durante o Governo de Transição, assiste-se à demanda quase massiva dos cidadãos portugueses, pelo que muitas escolas encerraram, devido à falta de professores. Na tentativa de evitar o caos na área da educação, já que o ano lectivo de 1974 praticamente não existiu, a FRELIMO recrutou moçambicanos com alguma preparação literária para leccionarem nas escolas primárias e secundárias; nas zonas onde não existia qualquer instituição educativa, surgem as ‘escolas do povo’, criadas e construídas pela população; a população estudantil aumenta significativamente, verificando-se a ‘explosão escolar dos primeiros anos’.

“Contudo, a falta de estruturas nacionais de controle, dinamização e apoio destas actividades e em consequência, a falta de métodos, programas, livros nacionais, assim como outro material, cedo determinaram uma diminuição considerável na participação das populações” (MEC, 1979, *in* Goméz, 1999, p. 227).

Após a proclamação da independência, o ensino, em Moçambique, é nacionalizado, com o objectivo de se criar um único sistema educacional. O Estado absorve, deste modo, as ‘escolas do povo’ e regista-se um aumento do número de alunos matriculados no ensino primário, de 695.885, em 1975, para 1.054.957, em 1976. Em 1979, a crise educativa persiste e é nítida a dicotomia entre a filosofia de ensino apregoada pelo Presidente Samora Machel, que visava o progresso colectivo e solidário do povo moçambicano, e o sistema em vigor, que pressupunha, até nos seus métodos avaliativos, a selecção dos ‘melhores’, fomentando as desigualdades sociais e o fracasso escolar.

“Porém, a forma como se tentou resolver o problema do ‘fracasso escolar’ e se procurou a melhoria da qualidade do ensino colocou de lado a participação popular, confiando-se apenas nos aspectos de ordem técnica: aumento do tempo

da formação do professor, elaboração de materiais escolares e redução da proporção alunos/professor” (Goméz, 1999, p.330).

A educação continuava a ser uma prioridade na construção desta nova sociedade independente e, em Março de 1983, é aprovada a Lei do Sistema Nacional de Educação, sendo um dos seus principais objectivos ‘garantir o direito à educação a todos os cidadãos’. “No entanto, a materialização desse objectivo era condicionada e limitada pela falta de professores formados e pela implantação deficiente ou inexistente da rede escolar” (Goméz, 1999, p. 351).

A guerra de desestabilização veio agudizar a crise no sistema educacional. “Entre 1981 e 1988, a taxa bruta de escolarização passou de 95,2% para 59,1%. A taxa líquida passou de 40% para 32%. (MINED, 1989, *in* Goméz, 1999, p. 404).

Não obstante os esforços desenvolvidos pela FRELIMO, investindo na qualidade e eficiência do ensino, mediante a implementação do SNE, constatam-se, nas primeiras avaliações realizadas em 1986, as limitações do Sistema e a continuidade da crise educativa diagnosticada em 1979.

Formação de professores primários

Iniciamos a presente abordagem recuando até 1930, ano de abertura da escola de formação de professores para leccionarem nas escolas primárias rudimentares, recorde-se, destinadas aos alunos africanos “não – assimilados”. Em 1940, esta escola encerra e o governo delega à Igreja Católica a missão de preparar professores para o ensino de “indígenas” e, em 1954, a igreja dirigia 4 escolas, frequentadas por 341 formandos.

A partir de 1964, emergem os monitores, que, terminando o ensino primário, recebiam 3 meses de formação para leccionarem em escolas missionárias; os professores de posto, que deveriam concluir o ensino primário e ingressar nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar; finalmente, os professores primários, que completavam o ensino secundário e recebiam formação pedagógica no Magistério Primário, durante dois anos, sendo, a esmagadora maioria, colocada nas escolas dos centros urbanos.

Avaliando a qualidade da formação dada aos futuros professores, no tempo colonial, Niquice (2005) faz referência a uma visão educativa, incutida nos formandos, que ‘instituíam’ o recurso a métodos de ensino do tipo ‘directivo’, promovendo-se a ‘transferência de conhecimentos’ e o ‘ajustamento dos alunos a um padrão preestabelecido’. Como aspectos positivos, o autor aponta o nível

satisfatório da formação pedagógica, a competência profissional dos formadores, bem como a sua conduta e empenho na tarefa de formar professores.

Também em 1964, com o início da luta de libertação nacional, novos valores se levantam na área do ensino. A FRELIMO impulsiona uma ‘nova’ educação que pressupõe uma estreita relação entre a escola e a comunidade:

“ A escola deve satisfazer as necessidades da sociedade fornecendo o conhecimento verdadeiro que se adquire através da descoberta da natureza, da sociedade e das leis que a regem. A escola deve fornecer soluções para os problemas que surgem na vida quotidiana da comunidade” (Gómez, 1999, p. 156).

Esta ‘nova’ filosofia educativa não foi, no entanto, facilmente assimilada pelos professores, os quais, na tentativa de se adaptarem ao mais recente modelo de educação, recorreram à auto – formação, trabalhando colectivamente, trocando experiências, planificando em conjunto e partilhando dificuldades.

Em 1975, após a independência de Moçambique, o MEC criou, em cada uma das províncias do país, um Centro de Formação de Professores Primários que formavam, durante um ano, alunos que tivessem, pelo menos, a 4ª classe completa. Os cursos, nestes centros, eram leccionados por antigos professores do Magistério Primário e por professores de Posto Escolar, estes últimos obrigados a frequentar cursos político – pedagógicos de curta duração.

Através da criação destes centros, procurava-se formar quadros capazes de responderem às novas necessidades educativas, num período em que o país se ‘transformava numa escola’. Porém, não obstante o investimento nas áreas da educação e da formação de professores, o Presidente de Moçambique, Samora Moisés Machel, assume: “O processo revolucionário não conhece só vitórias. No campo da educação, porque delicado, porque o que está em causa é a formação da consciência, os fracassos são frequentes” (Machel, 1979, *in* Gómez, 1999, p.251).

Avançando até 1983, o Sistema Nacional de Educação define como um dos seus objectivos gerais formar o professor “como educador e profissional consciente, com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, de forma a ser capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista” (Gómez, 1999, p. 357). Nesta conformidade, o SNE introduziu uma nova modalidade de cursos de formação de professores primários, a qual exigia que os formandos, aquando o ingresso, tivessem a 6ª classe completa e que recebessem formação durante 3 anos. Para esta modalidade de formação, foi desenhado o seguinte perfil:

“Para realizar as suas funções, o professor primário a ser formado deve:

1. Ser capaz de compreender o mundo infantil e de estabelecer as relações correctas com os seus educandos; 2. Lançar as bases para o desenvolvimento nos alunos da concepção dialéctico – materialista do mundo e a formação integral da sua personalidade; 3. Ter capacidade de realizar o seu trabalho criadoramente, aspirando sempre ao aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades e habilidades” (Niquice, 2005, p. 37).

Acresce referir que o Plano de Estudos do curso de 6^a + 3 só contemplava o estágio no segundo semestre do 3^o ano, correspondente a 9 semanas lectivas de práticas pedagógicas. O Plano de Estudos não reflectia as mudanças introduzidas pelo SNE, constatando-se haver “ [...] falta de articulação entre os objectivos, conteúdos e métodos de ensino concebidos para o ensino primário do subsistema de Educação Geral e os planos de estudo em vigor nos Cursos de Formação de Professores Primários” (MINED, 1989, *in* Gómez, 1999, p. 371).

Conteúdos e métodos de ensino – aprendizagem

Seguiremos, novamente, a ordem cronológica dos acontecimentos, começando por falar dos conteúdos e métodos de ensino – aprendizagem da escola colonial. De acordo com Eduardo Mondlane, o programa do ensino rudimentar era “ [...] designado, em teoria, para iniciar as crianças africanas na língua portuguesa e nos rudimentos da leitura, escrita e aritmética, trazendo-as ao nível da criança portuguesa, no começo da escola primária [...] e o programa do ensino primário oficial, obrigatório para todos os portugueses ‘assimilados’, destinava-se a “ [...] habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro dum vivo amor a Portugal” (Mondlane, 1975, *in* Gómez, 1999, p. 63).

Sobre as práticas educativas mais comuns nas escolas do tempo colonial, Niquice refere:

“A competência do professor caracterizava-se pela capacidade de assumir o papel modelante nas práticas do didactismo [...] Realizava a sua *performance* domesticando a turma, desenvolvendo hábitos e atitudes conformistas. [...] O professor servia-se de um variado acervo de castigos e repreensões” (Niquice, 2005, p. 29).

Gómez, por sua vez, resume: “Além da pouca eficácia do ensino primário, este consistia, fundamentalmente, num conjunto de informações que o aluno devia decorar” (Gómez, 1999, p. 71).

Com a luta de libertação nacional, a FRELIMO inicia um ‘novo’ tipo de escola e define ‘novos’ objectivos para a educação, sobre os quais Samora Moisés Machel comenta: “A realização destes objectivos supõe uma educação que não significa ensinar a ler e escrever, fazer dum grupo uma elite de doutores, sem relação directa com os nossos objectivos” (Machel, 1978, *in* Gómez, 1999, p. 155).

A FRELIMO estava decidida a concretizar os seus ideais, lutando pela criação de uma consciência colectiva moçambicana, mas as limitações eram muitas e, por isso, na área da educação, não conseguiu mais do que imitar o modelo de escola colonial e as suas práticas educativas.

Após a independência de Moçambique, impõe-se a alteração do currículo escolar, no sentido de o adaptar à nova política educacional. Da primeira à décima primeira classe, os programas sofreram alterações ao nível dos conteúdos e foram introduzidas, no currículo, novas disciplinas e actividades consideradas indispensáveis para a formação do ‘Homem Novo’. Alteraram-se os conteúdos, mas a reforma “ [...] não provocou uma mudança na relação professor – aluno nem foram superados métodos autoritários herdados da escola velha” (Gómez, 1999, p. 239). Niquice (2005) acrescenta: “O professor, na qualidade de comissário político, continua a desempenhar a sua função disciplinadora, governa a turma implantando uma ditadura, para impor o modelo ideal do homem novo” (Niquice, 2005, p. 51). Também se mantinham os métodos de avaliação usados desde o tempo colonial, pelo que a qualidade do ensino “ [...] era medida com base nos exames nacionais que valorizavam, principalmente, a capacidade dos alunos em reproduzirem, mais ou menos exactamente, os conteúdos transmitidos em sala de aula” (Gómez, 1999, p. 352).

A pouca eficácia dos sistemas de ensino em vigor até à data, estimulam a introdução do SNE, em 1983, que, entre outros objectivos, pretendia oferecer uma educação de qualidade ao povo moçambicano e combater os altos índices de reprovações e desistências. No entanto, adversidades de natureza económica, política e social, que perturbavam a estabilidade do país naquela época, dificultaram a implementação do Sistema Nacional de Educação.

No que diz respeito aos programas do ensino primário, as avaliações realizadas pelo MINED, revelaram existirem lacunas ao nível: do cumprimento dos referidos programas; da formação dos professores primários e do fraco domínio da Língua Portuguesa por parte dos mesmos; das condições de trabalho dos professores, no que diz respeito à falta de material didáctico e ao elevado número de alunos por turma; do aproveitamento escolar dos alunos; das metodologias de ensino,

caracterizadas por um forte recurso ao método expositivo e a práticas de avaliação autoritárias e pouco eficazes.

1.2. A problemática do ensino da Língua Portuguesa nas escolas primárias

Parece-nos ser pertinente introduzir a presente abordagem fazendo-se referência ao contexto de utilização da Língua Portuguesa pelo cidadão moçambicano, em geral, e, em particular, pelas crianças, na fase inicial do seu percurso escolar. Assim, importa referir que a Língua Portuguesa é falada apenas por 40% da população e que a grande maioria das crianças entra na escola primária sem falar português, iniciando um processo de aprendizagem de uma ‘língua segunda’. Antecipamos a questão: Após a independência de Moçambique, a opção pela Língua Portuguesa, como língua oficial e de ensino, é coerente com o objectivo de se “[...] criar, desenvolver e consolidar uma sociedade nova, assente numa mentalidade nova que oriente atitudes e práticas para a construção de um Moçambique unitário [...]” (DEC, 1970, *in* Gómez, 1999, p. 152)?

Ganhão responde: “A decisão de se optar pela L.P., como língua oficial na R.P.M., foi uma decisão política meditada e ponderada visando atingir um objectivo, a preservação da unidade nacional e a integridade do território. A história da apropriação da L.P., como factor de unidade, nivelador das diferenças, veio desde a criação da FRELIMO em 1962” (Ganhão, 1979, *in* Gómez, 1999, p. 396).

A opção pela Língua Portuguesa, como língua oficial, foi uma ‘decisão política meditada e ponderada’, porém são evidentes as enormes dificuldades enfrentadas por alunos e professores, constituindo o ensino desta ‘língua segunda’ uma das grandes problemáticas do sistema educacional moçambicano. Entre 1998 e 2003, o INDE implementou diferentes projectos de investigação e realizou acções de formação, no âmbito do ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa no nível básico. “Os investigadores recolheram no terreno registos da língua dos alunos, estiveram nas salas onde os professores ensinam, observaram o comportamento dos alunos em situação de aula” (Gonçalves et al., 2004, p. 10). As referidas investigações, permitiram diagnosticar os constrangimentos que estão na base da problemática em estudo, nomeadamente:

1. O ambiente sócio – económico em que os alunos estão inseridos – alunos cujos encarregados de educação são iletrados; alunos que se deslocam a pé para a

escola, caminhando durante cerca de 45 minutos; alunos que, quando não estão na escola, trabalham, ajudando a família.

2. As representações dos alunos face à aprendizagem da Língua Portuguesa, em contexto escolar – o desinteresse, por parte dos alunos, uma vez que “[...] não precisam de ouvir ou falar esta língua para garantir as suas necessidades imediatas de comunicação” (Diniz et al., *in* Gonçalves et al., 2004, p. 96); o desconhecimento total dos códigos oral e escrito, aquando o início da escolaridade.
3. As representações dos professores face ao ensino da Língua Portuguesa – o uso sistemático da sequência: leitura e interpretação de um texto, explicação dos vocábulos difíceis e tratamento de um conteúdo gramatical específico; a valorização da leitura e da escrita, em detrimento da oralidade; o recurso frequente a perguntas fechadas, incentivando-se as respostas em coro; a valorização da leitura em coro, em detrimento da leitura silenciosa; a utilização de métodos de avaliação que negligenciam a expressão oral.

Atendendo aos resultados das diversas investigações realizadas e consciente da realidade linguística nacional, o INDE, desenha, em 2003, um novo Plano Curricular do Ensino Básico, prevendo, por um lado, o ensino monolíngue da Língua Portuguesa e, por outro, o ensino bilingue.

“O presente programa destina-se ao ensino monolíngue do Português, mantendo-se a perspectiva de L2, presente no Sistema Nacional de Educação (SNE) e, abrindo-se a possibilidade de se recorrer ao uso das línguas moçambicanas como auxiliares, sempre que necessário, respondendo assim, às necessidades da grande maioria das crianças moçambicanas que aprende o Português na escola” (INDE, 2003, p. 5).

Não obstante os esforços desenvolvidos no sentido de “[...] reverter o actual panorama educativo do país que se caracteriza por altas taxas de desperdício escolar (desistências e repetências) [...]” (INDE, 2003, p. 128), docentes do Ensino Básico, demonstrando uma grande apreensão relativamente às dificuldades apresentadas pelos alunos, comentam:

“A criança passa do ciclo sem saber ler, escrever, não conhece o alfabeto [...] ‘A fraca preparação na própria criança, porque a maior parte dos nossos alunos tem a Língua Portuguesa como a segunda’. ‘Existem alunos que copiam bem as letras, mas sem conhecer a letra e logo este está apenas a desenhar; outros conseguem ler as letras e muito mal escrevem” (Docentes do SEM, 2009).

1.3. O ensino na EPCPCA – contexto e práticas educativas

Ao longo deste primeiro capítulo, fez-se alusão aos diversos constrangimentos que caracterizaram os sistemas educativos, desde o tempo colonial até à introdução do SNE, verificando-se a continuidade de uma ‘crise educacional’ que, no nosso entender, persiste nas escolas do SEM.

Em 2003, o INDE confirma a permanência da crise; as altas taxas de desperdício escolar são o reflexo de um sistema que parece não estar a conseguir responder às necessidades das crianças moçambicanas.

Tomando, agora, como referência o contexto educativo da EPCPCA, concentrando a presente análise nas turmas da 5ª Classe, abrangidas pelo Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, podemos afirmar serem notórios os indicadores da referida crise educacional. Em conformidade com os resultados das investigações levadas a cabo pelos autores, destacamos:

1. A proporção alunos / professor – as 9 turmas da 5ª Classe, no início do ano lectivo, contavam com um total de 748 alunos, pelo que a média é de cerca de 80 alunos por professor.
2. O insucesso escolar/desistências – no final do primeiro trimestre de aulas, registaram-se 5 desistências, sendo a média do aproveitamento escolar nas disciplinas de Português e Matemática de 57,6%; no final do 2º trimestre de aulas, registaram-se mais 26 desistências, sendo a média do aproveitamento escolar nas disciplinas de Português e Matemática de 64,6%.
3. A formação dos professores – dos nove professores da 5ª classe, um é licenciado, dois possuem o grau de bacharelato, dois possuem a 12ª + 1 (12ª classe + 1 ano do curso de formação de professores primários) e quatro possuem a 10ª + 2 (10ª classe + 2 anos do curso de formação de professores primários).
4. O ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto língua segunda – no contexto da EPCPCA, não está a ser implementado o ensino monolíngue e bilingue da Língua Portuguesa; os docentes da 5ª Classe dizem não ter recebido formação ou orientações para a implementação do referido programa, tendo sido informados, num Seminário realizado em 2009, que o Programa não se aplicava aos centros urbanos, devido à confluência, nas cidades, das diversas línguas faladas no país.

Estes, entre outros factores, caracterizam a crise educacional, igualmente, vivida na EPCPCA. Não obstante, a par com demonstrações visíveis de resignação / desmotivação face aos obstáculos existentes, verifica-se um grande empenho ao nível do investimento na formação académica e na busca de soluções para se “[...] minimizar as dificuldades decorrentes de situações em que a aprendizagem do aluno é prejudicada[...]” (Diniz et al., *in* Gonçalves et al., 2004, p. 22).

CAPÍTULO 2

A Aprendizagem numa Perspectiva Transcultural

Neste capítulo da investigação, faremos uma breve abordagem às diferentes teorias da aprendizagem, dando-se maior enfoque à teoria Cognitivista de Jean Piaget que, privilegiando a linguagem, parece-nos bastante implícita no Projecto que sustenta o presente estudo.

Propomo-nos, seguidamente, analisar o conceito de aprendizagem numa perspectiva transcultural, contextualizando o desenvolvimento cognitivo da criança africana e seu desempenho nas tarefas piagetianas, já que “Foi mostrado que as crianças africanas se desenvolvem mais rapidamente do que outras crianças” (Mwamwenda, 2005, p. 46).

Por fim, encerraremos o capítulo, relacionando as concepções de aprendizagem propostas nos novos Programas do Ensino Básico com as concepções enunciadas pelos professores da 5ª Classe da EPCPCA.

Pretendemos, através desta reflexão, aprofundar conhecimentos teóricos que nos permitam analisar os efeitos diferenciais no desempenho escolar dos alunos da 5ª Classe, ao nível da leitura e da escrita, como consequência da implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”.

2.1. Teorias da aprendizagem

De acordo com a teoria Behaviorista, a aprendizagem pressupõe a ‘modelagem’ do indivíduo, esperando-se que este responda, passivamente, aos estímulos que recebe.

A relação estímulo – resposta é mecânica e repetitiva, para que o sujeito aprenda a resposta.

“Esta ideia é expressa numa afirmação de Watson em que manifestava a possibilidade de fazer de um conjunto de crianças iguais indivíduos diferentes, como se o indivíduo não tivesse intervenção em todo este processo” (Pinto, 1999, p. 29).

Segundo a teoria Behaviorista, são irrelevantes as características individuais dos sujeitos, os seus interesses e necessidades, e bastante relevantes as suas representações, em termos de produto final. “O reforço é um dos principais motores da aprendizagem” (Pinto, 1999, p. 28). Face a um determinado comportamento (ex: nunca faltar ao emprego = Resposta), é fornecido um estímulo (ex: atribuição de um prémio = Reforço) que produz efeito sobre a resposta (ex: maior preocupação em relação à assiduidade = Aprendizagem). No contexto da Escola Portuguesa de Moçambique, por exemplo, o aluno tem boas notas (= Resposta), logo recebe o diploma de Quadro de Excelência (= Reforço), esperando-se que continue a esforçar-se para tirar boas notas (= Aprendizagem).

As linhas de pensamento apresentadas, são comuns e partilhadas pelos defensores do Behaviorismo, porém existem particularidades que caracterizam as diferentes teorias comportamentalistas da aprendizagem.

Pavlov, por exemplo, “Demonstrou a possibilidade de a aprendizagem ocorrer sob a forma de condicionamento [...]” (Mesquita et al., 1997, p.181). As relações que se estabelecem entre estímulos e respostas condicionam, inevitavelmente, os comportamentos.

“A teoria de Pavlov passou a denominar-se condicionamento clássico, aplicando-se apenas à actividade reflexa” (Mesquita et al., 1997, p.181).

Uma outra teoria, a do Condicionamento Operante, desenvolvida por Skinner, enfatiza o Reforço enquanto peça – chave do condicionamento; “...baseia-se no fortalecimento gradual da resposta correcta e no enfraquecimento da incorrecta” (Mesquita et al., 1997, p.182).

Não obstante terem sido considerados válidos os modelos behavioristas, inclusive o Condicionamento Operante de Skinner, são diversas as críticas que lhes são dirigidas: o facto de não serem valorizadas as diferenças individuais, bem como a capacidade do indivíduo construir a sua própria aprendizagem; o carácter ambíguo do Reforço, podendo beneficiar como prejudicar as aprendizagens.

Bandura, de igual modo defensor do behaviorismo, propõe a teoria da Aprendizagem por Observação, cujo processo pode ser esquematizado da seguinte forma: “Situação Modelo → Fase da Atenção → Fase da Retenção → Fase da Reprodução → Fase da Motivação → Comparação da performance face ao modelo” (Pinto, 1999, p. 35). Esta teoria pressupõe a reprodução de comportamentos por imitação, admitindo, no entanto, a diversidade de respostas em função da interpretação que o indivíduo faz do estímulo que recebe; “Os indivíduos intervêm nos processos de aprendizagem” (Pinto, 1999, p. 35).

O conceito de aprendizagem, à luz da teoria Humanista, assume uma outra dimensão. A corrente Humanista defende uma aprendizagem centrada no aluno, privilegiando o ensino individualizado, mais focalizado nas relações humanas do que, propriamente, nos processos de aprendizagem. Segundo esta teoria, os alunos auto – formam-se, sendo imprescindível que se lhes ofereça um ambiente propício e empático, facilitador de experiências significativas.

“Assim, para instalar um clima social propício ao trabalho é necessário fazer aprender os formandos a viver e a trabalhar em conjunto e a estimular a evolução afectiva do grupo” (Pinto, 1999, p. 35).

Coerentes com os objectivos propostos, os humanistas defendem o relacionamento interpessoal, baseado na aceitação das diferenças individuais; os saberes e experiências pessoais como ponto de partida para a aprendizagem; o desenvolvimento de actividades com todos os elementos de um grupo, evitando-se a selecção daqueles que evidenciam maiores capacidades. A teoria Humanista rejeita a postura passiva e dependente do formando, valorizando a sua participação activa no processo de ensino – aprendizagem; reconhece a aprendizagem como sendo um processo individual de reestruturação cognitiva, considerando fundamental, para a eficácia da formação do indivíduo, o contexto, a qualidade da relação pedagógica e o clima do grupo.

Verifica-se, relativamente a estes princípios, uma certa convergência entre as concepções Humanistas e as concepções Cognitivistas da aprendizagem, podendo-se tomar como exemplo a frase de John Dewey ‘um dado organismo num dado meio’, acentuando a importância do meio onde ocorrem as aprendizagens.

“Para além do conceito de aprendizagem activa, Dewey também acentuou a ideia de estádios de crescimento e de desenvolvimento. Neste aspecto antecipou o trabalho clássico de Piaget” (Mesquita et al., 1997, p.188).

A clássica teoria Cognitivista de Jean Piaget concebe a aprendizagem como um processo de articulação de novas vivências com aquilo que o sujeito já sabe. “O que leva um indivíduo a aprender são sobretudo as suas necessidades internas, a sua curiosidade e/ou expectativas” (Pinto, 1999, p. 37).

De acordo com a teoria piagetiana, o ser humano desenvolve as suas capacidades, ao longo da vida, em sequências previsíveis, os denominados estádios do desenvolvimento cognitivo: o estádio sensório – motor, que decorre entre o nascimento do bebé até aos dois anos; o estádio pré – operatório, que corresponde à primeira infância, entre os 2 e os 7 anos; o estádio das operações concretas, que corresponde à segunda infância, entre os 7 e os 10 anos; por fim, o estádio das operações formais, correspondente à adolescência e à fase adulta.

“ O desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento da capacidade mental da pessoa para pensar, raciocinar, interpretar, compreender, adquirir conhecimento, lembrar, organizar informação, analisar e resolver problemas. O desenvolvimento cognitivo tenta explicar como é que os seres humanos adquirem conhecimento acerca deles próprios, dos outros e do mundo que os rodeia” (McCowan et al., 1999, *in* Mwamwenda, 2005, p. 81).

Não obstante ser previsível a sequência dos estádios, a idade em que ocorre o desenvolvimento de novas competências pode oscilar de criança para criança, assim como podem ser diferentes as suas representações, já que cada indivíduo é um ser único com características próprias. “A aprendizagem ocorre sempre no contexto das características únicas daquele que aprende” (Hohmann et al., 1979, p. 11).

Sobre as alterações evolutivas ao nível das aprendizagens, Piaget defende a teoria da maturação biológica em articulação com as experiências activas da criança.

“O sujeito interpreta as suas novas experiências à luz das hipóteses, pressupostos e teorias – as «estruturas» cognitivas – que formam o seu intelecto num dado momento do seu desenvolvimento; ao mesmo tempo, estas experiências servem para modificar as estruturas cognitivas, dando assim origem a nova evolução” (Hohmann et al., 1979, p. 13).

Muitos teóricos desenvolvimentistas defendem a simultaneidade do desenvolvimento cognitivo e linguístico; outros relacionam o desenvolvimento linguístico com as práticas escolares.

“Para além das simpatias de cada um nestas questões, é evidente que a linguagem é simultaneamente um instrumento de pensamento e um meio de comunicar e que, como tal, deve ser estimulada pelos educadores” (Hohmann et al., 1979, p. 194).

Piaget, estabelecendo uma relação entre os factores cognitivos e os factores linguísticos, refere:

“É no duplo sentido da condensação simbólica e da regulação social que a linguagem é pois indispensável à elaboração do pensamento. Entre a linguagem e o pensamento existe assim um círculo genético, de tal modo que um dos termos se apoia necessariamente no outro, numa formação solidária e numa perpétua acção recíproca. Mas ambos dependem, no fim de contas, da própria inteligência que, essa sim, é anterior à linguagem e (simultaneamente) independente dela” (Piaget, sd., *in* Mesquita et al., 1997, p.237).

O Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” planeia esta cumplicidade entre a qualidade das experiências interactivas e o desenvolvimento da linguagem: espera-se que a diversificação das situações de aprendizagem tenha repercussões no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos da 5ª Classe.

À luz da teoria de Jean Piaget, estes alunos, por terem, de um modo geral, entre 9 a 14 anos de idade, encontram-se no estágio das operações concretas. “Este estágio é referido como estágio das operações concretas porque a criança é capaz de utilizar um processo lógico com base nas evidências concretas” (Seifert, 1983, *in* Mwamwenda, 2005, p. 86).

Apontam-se como características da criança operatória concreta ter a capacidade de ir fazendo, gradualmente, a distinção entre fantasia e realidade; o seu raciocínio é mais lógico, mas ainda não é abstracto; apresenta uma maior capacidade de se relacionar e de comunicar com os outros, usando uma linguagem mais socializada.

Espera-se que, neste estágio, a criança seja capaz de se fazer compreender, de ler com diferentes objectivos e de escrever para expressar as suas ideias. “À medida que as crianças se tornam alfabetizadas, passam a usar as histórias para fortalecer a sua participação na sua cultura e relações sociais” (Papalia et al., 2001, p. 442).

De acordo com as autoras, a interacção com os pares, típica no período das operações concretas, tem uma influência decisiva quer nas atitudes da criança face à leitura, quer em relação à escrita. Papaila et al. (2001) justificam, fazendo referência a um estudo realizado com 60 alunos do 4º Ano:

“Pedi-se às crianças que escrevessem artigos, para uma publicação da turma sobre a floresta tropical. As crianças que trabalharam em pares escreveram histórias com mais soluções para os problemas, mais explicações e objectivos e menos erros em sintaxe e no uso das palavras, do que as crianças que trabalharam sozinhas” (Papalia et al., 2001, pp. 442/443).

Referenciando Mesquita e Duarte (1997), os autores avaliam as capacidades demonstradas pelas crianças operatórias concretas como sendo reveladoras de um grande desenvolvimento do pensamento.

2.2. A aprendizagem no contexto africano

Estudos sobre as crianças africanas e suas culturas, realizados na África do Sul, Suazilândia, Namíbia, Zâmbia, Zimbabwe, Quênia, entre outros países, revelam que as crianças do continente africano desenvolvem-se mais rapidamente do que as crianças ocidentais. Os investigadores afirmam:

“É óbvio que uma criança africana não está em posição mais desfavorável, em termos de desenvolvimento, do que outras crianças de outras regiões do mundo. Se alguma coisa é diferente, é a precocidade das crianças africanas, algo que surpreendeu muitos estudiosos ocidentais, ao ponto de eles próprios duvidarem dos seus instrumentos de avaliação e dos resultados obtidos” (Mwamwenda, 2005, p. 45).

De acordo com as propostas apresentadas pelos estudiosos, os cuidados que a criança africana recebe quando nasce e nos primeiros anos de vida justificam a precocidade do seu desenvolvimento. O bebé africano, normalmente, dorme com os pais, recebendo o calor materno que é vital para o seu desenvolvimento; a mãe africana amamenta o seu bebé sempre que ele dá sinais de desconforto, sem respeitar qualquer tipo de calendário alimentar; a maior parte das crianças só deixam de beber o leite materno entre os 2 e os 3 anos de idade; elas vivem no seio de um sistema familiar alargado, recebendo não só a atenção dos pais mas também dos irmãos, tios, primos, avós; o hábito de andar a pé, segurando a mão do adulto, estimula o desenvolvimento motor da criança e fá-la sentir-se mais segura.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, os estudos realizados em África demonstram que a *performance* das crianças africanas, em termos qualitativos, é idêntica à das crianças ocidentais; já em termos quantitativos, verifica-se que as crianças africanas atingem os conceitos piagetianos mais tardiamente.

“Ohuche e Otaala (1981) defendem que a teoria de Piaget enfatiza conceitos que são basicamente tecnológicos e científicos em natureza, que são centrais na sociedade ocidental. Eles também apontam que as crianças europeias tendem a experimentar mais interacção com objectos do que as crianças africanas, que experimentam mais interacção social e emocional. Dada esta diferença nas

práticas educativas das crianças, pode ser correcto assumir que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocidentais é favorecido pela sua orientação cultural” (Mwamwenda, 2005, p. 116).

Outros investigadores, sem se oporem à teoria da Ohuche e Otaala, acrescentam:

“Como é óbvio, seria ingénuo assumir que apenas porque as interacções das crianças ocidentais são baseadas no objecto, elas não têm laços socioemocionais ou interacções com os seus pais: e seria igualmente ingénuo supor que por causa das interacções próximas entre mãe e criança entre os africanos, as crianças não teriam interacções com os elementos ambientais. O que é importante aqui é o grau pelo qual uma dada cultura se envolve numa forma de interacção comparada com a outra” (Mwamwenda, 2005, p. 116).

Alguns críticos justificam, ainda, as disparidades observadas nas *performances* de crianças de diferentes grupos étnicos fazendo referência ao *viés cultural* dos testes de QI; afirmam que os referidos testes são tendenciosos, favorecendo alguns grupos culturais em detrimento de outros, devido à natureza das questões que incluem e ao tipo de linguagem utilizada. Assim, uma criança que pertença a uma cultura que valorize a sociabilidade poderá ter dificuldade em realizar um teste de carácter individual; se pertencer a uma cultura cujo ritmo de vida seja mais lento, poderá estar em desvantagem perante um teste cronometrado; se estiver habituada a um contexto relacional mais familiar e reservado, poderá não atingir os objectivos esperados caso o teste seja administrado num ambiente estranho e por alguém que desconhece.

Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo nas crianças africanas foram, igualmente, realizados junto de grupos de crianças escolarizadas e não escolarizadas, urbanas e rurais, acusando algumas *nuances* ao nível do desempenho destas crianças nas tarefas piagetianas.

Os investigadores constataram que a *performance* das crianças africanas escolarizadas era idêntica à das crianças ocidentais, da mesma faixa etária, verificando-se um desempenho inferior por parte das crianças africanas não escolarizadas. Rogoff justifica:

“Sujeitos escolarizados estão mais familiarizados com a forma dos materiais apresentados no teste cognitivo. [...] A linguagem empregue numa situação de teste/prova é mais familiar aos sujeitos escolarizados. [...] Sujeitos escolarizados adquirem o conhecimento de aplicar regras gerais e transferirem o que pode ter sido aprendido numa situação para resolver um problema relacionado. [...] Sujeitos escolarizados estão mais à vontade para explicar e

justificar as suas respostas do que não escolarizados” (Rogoff, 1981, *in* Mwamwenda, 2005, p. 112).

Relativamente às crianças urbanas, consideram-nas expostas a estímulos mais ricos e heterogéneos que poderão justificar o facto de apresentarem um desempenho superior ao das crianças rurais. Acresce o facto de se verificar, nas áreas urbanas, o encontro das culturas africanas e ocidentais, bem como o encontro de diferentes linguagens, não obstante poder existir uma língua dominante, entendida e usada por todos.

“Todas estas diferenças se combinam para criar um ambiente enriquecido, vigorizante e único conducente ao desenvolvimento cognitivo. Isto pode ser um racional possível para as crianças urbanas terem uma *performance* melhor no geral” (Mwamwenda, 2005, p. 118).

Tal como fizemos no item correspondente às teorias da aprendizagem, procuraremos, neste ponto, compreender o desenvolvimento da criança no período das operações concretas, referindo-nos, agora, às competências e desempenho/*performance* da criança africana.

“A competência representa o que a pessoa é capaz de fazer cognitivamente, enquanto o desempenho compreende o processo actual de levar a cabo o que o sujeito é capaz de fazer” (Mwamwenda, 2005, p. 126).

A criança africana operatória concreta, neste estágio de desenvolvimento, estabelece amizade com outras crianças, tornando-se menos dependente dos pais e dos adultos que a rodeiam; a interacção com os pares permite-lhe desenvolver a capacidade de se fazer compreender e de melhor compreender os outros.

No contexto do lar, tem um papel importante na realização das tarefas domésticas e zela pelos irmãos mais novos, sobretudo se os adultos com quem vive trabalham fora de casa. Aprende muito sobre o ambiente que a rodeia e, socialmente, é instruída para ser generosa, responsável, disponível e capaz de viver pacificamente com os outros.

Na escola, começa por aprender o alfabeto, esperando-se que domine a leitura, a escrita e os conteúdos propostos pelas diferentes áreas curriculares. A linguagem assume, pois, um papel determinante, ao nível da socialização e do desenvolvimento da capacidade de compreender os conceitos.

Sabemos, no entanto, que o ensino da língua, em África, representa uma problemática que integra razões históricas, culturais, linguísticas e políticas e que a

criança africana, em contexto escolar, vê-se dividida entre a sua língua materna e a língua oficial, adoptada, também, como língua de ensino.

Akinnaso (1988, *in* Mwamwenda, 2005) defende o uso da língua materna como língua de ensino, dizendo que facilita a transmissão cultural, o desenvolvimento cognitivo e a capacidade para comunicar. Porém, numa entrevista feita a futuros professores namibianos, verificou-se uma nítida preferência pelo ensino em Inglês.

“Foi apontado que o ênfase na língua materna promoveria a etnicidade. Outra razão dada para esta preferência foi a falta de livros escritos na língua materna, particularmente para além do nível da escola secundária. Isto aparenta, então, que a política da língua é problemática na Namíbia como nos outros países africanos” (Mwamwenda, 2005, p. 148).

No âmbito da presente abordagem e sobre os efeitos diferenciais, observáveis, ao nível das competências e *performances* das crianças africanas nas tarefas piagetianas, os estudos levados a cabo, em África, apresentam como factores condicionantes: a idade, na medida em que as crianças mais velhas apresentaram melhores *performances*; a relação adulto – criança, uma vez que as crianças pertencentes a culturas mais hierarquizadas mostraram-se em situação de desvantagem; os materiais utilizados, já que as crianças mais familiarizadas com os mesmos apresentaram melhores resultados nos testes; a escolarização, pois a *performance* das crianças escolarizadas foi significativamente superior á das crianças não escolarizadas; o meio onde a criança vive, já que o desempenho das crianças urbanas foi superior ao das crianças rurais.

Papalia et al. (2001), defendem a influência do contexto escolar e dos contextos culturais, do dia – a – dia, no desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e concluem:

“Na tentativa de compreendermos as semelhanças e as diferenças no desenvolvimento da criança, precisamos de analisar as características herdadas que dão a cada criança um início de vida único. Precisamos, igualmente, de considerar os vários factores ambientais, ou contextos, que afectam as crianças – factores tais como a família, o nível socioeconómico, a etnia e a cultura. Finalmente, é necessário examinar o modo como o tempo de ocorrência pode afectar o impacto de determinadas influências” (Papalia et al., 2001, pp. 9).

2.3. Concepções de Aprendizagem nos Programas do Ensino Básico

Após o estudo levado a cabo no presente capítulo, sobre as diferentes teorias da aprendizagem, propomo-nos, agora, relacionar as concepções de aprendizagem apresentadas nos novos Programas do Ensino Básico, com as concepções enunciadas pelos professores da 5ª Classe da EPCPCA.

Os novos Programas do Ensino Básico, desenhados pelo INDE em 2003, determinam como ‘principais direcções do processo de ensino – aprendizagem’, o ‘ensino baseado em habilidades ou competências’ e a ‘aprendizagem centrada no aluno’, o que significa “haver mais preocupação com a aprendizagem e com o progresso de cada aluno, respeitando o ritmo de cada um, do que com o simples cumprimento da ‘dosificação’ ” (Diniz et al., 2005, p. 5). Nesta conformidade, a transformação curricular prevê uma aprendizagem activa, proveniente do acto de pensar, capaz de proporcionar aos alunos a compreensão de novas situações.

Quando o PEB indica o ‘ensino baseado em habilidades ou competências’ como sendo uma das ‘principais direcções do processo de ensino – aprendizagem’, defende a integração do aluno numa cultura de ensino que lhe permita o desenvolvimento das competências básicas, habilidades e valores expectáveis, tendo em conta a idade e o ano de escolaridade em que se encontra.

“As competências básicas foram definidas em função dos objectivos específicos que revelam os novos estágios do saber, saber fazer, saber ser e saber estar que o aluno deve alcançar, como resultado do processo de ensino aprendizagem” (INDE/MINED, 2003, p. 6).

Na mesma linha de pensamento, Postic (1995) defende que o professor deve ajudar o aluno na tomada de consciência dos seus processos cognitivos, incentivando-o a descobrir os factores determinantes para a resolução de um problema e apoiando-o na planificação, controle e explicação da actividade desenvolvida.

“Através desta tomada de consciência, o aluno sente a necessidade de possuir instrumentos e estratégias, aprender a saber quando e porquê as utiliza, a controlar a sua aplicação e a verificar a sua eficácia” (Postic, 1995, p. 22).

Sobre a proposta vigente no PEB, que ressalva a importância de se promover um ‘ensino baseado em habilidades ou competências’, apresentamos o primeiro depoimento relacionado com as concepções de aprendizagem enunciadas pelos professores da 5ª Classe da EPCPCA:

“O processo de ensino e a aprendizagem devia enquadrar-se nos dois contextos, quer nas habilidades assim como nas competências. Mas a nossa instituição, isto é, a EPC Polana Caniço A, tem poucos recursos capazes de juntar vários materiais para permitir que os professores e os seus alunos tenham dias específicos para tratar assuntos de saber fazer, na prática. Contudo os nossos alunos têm um ensino baseado nas competências” (Docente da 5ª Classe da EPCPCA, 2011).

A segunda indicação do PEB faz menção à ‘aprendizagem centrada no aluno’, mediante o desenvolvimento de actividades centradas nos interesses e necessidades dos alunos. Sugere-se, por exemplo, a realização de aulas ao ar livre, por se tratar de um ambiente que é familiar ao aluno; o recurso, sempre que necessário, à língua materna; a criação de situações de aprendizagem que incentivem a participação activa dos alunos, o diálogo e o trabalho cooperativo.

“Em termos gerais, a intervenção sobre o método de ensino segue a perspectiva construtivista de um ensino centrado no(a) estudante. Ou seja, a ideia de que a tarefa do(a) professor(a) não será tanto ‘ensinar’, mas antes envolver os/as estudantes em actividades que conduzam à aprendizagem” (Duarte, 2002, p. 124).

No depoimento que apresentamos, seguidamente, um dos docentes da 5ª Classe da EPCPCA comenta sobre as suas práticas de ensino ‘centrado no aluno’:

“Realizo a aprendizagem centrada no aluno com uso do método expositivo, elaboração conjunta e o método independente, dependendo do contexto da matéria a desenvolver; com a realização de muitos exercícios e a atribuição de trabalho para casa, assim como de resolução na sala; fazer ditados, cópias e redacções é uma das formas de centralizar a aprendizagem no aluno” (Docente da 5ª Classe da EPCPCA, 2011).

A terceira directriz enunciada no PEB faz referência ao ‘construtivismo e aprendizagem reflexiva’, estando implícita nesta concepção a participação activa do aluno no processo de ensino – aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos baseando-se nas suas experiências anteriores.

Hohmann et al.(1979), explicam: “Toda a criança é olhada como um indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento através de iniciativas partilhadas com os adultos que a apoiam. Isto é, toda a criança é activa” (Hohmann et al., 1979, p. 10). E Freire (1996) complementa: “ [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p. 26).

Aquando a realização das entrevistas aos docentes da 5ª Classe, foi-nos dito que a aprendizagem construtivista e reflexiva é estimulada “ [...] através das perguntas orais ou conversa com as crianças, individualmente, não em coro” (Docente da 5ª Classe da EPCPCA, 2011).

Passemos, então, à quarta indicação do PEB, relativamente ao processo de ensino – aprendizagem. Aponta esta indicação para um ‘ensino em espiral’, sabendo o professor que “Os temas devem ser dispostos em ordem crescente de dificuldades, começando pelos mais fáceis, de acordo com a capacidade dos alunos” (Passos, 2010, p. 10) ou seja, “ O ensino deve partir do fácil para o difícil, do concreto para o abstracto” (ibidem).

Postic (1995) chama, no entanto, a atenção para o facto de se veicular, de um modo geral, um ensino dirigido ao aluno “médio”, impondo-se ao grupo um percurso de aprendizagem sinalizado com marcas cognitivas que poderão revelar-se discriminatórias. O autor justifica:

“O processo de aprendizagem do aluno é individual. Cada um apreende as situações propostas pelo professor com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir. Alguns adaptam-se mais facilmente que outros ao processo proposto pelo professor” (Postic, 1995, p. 16)

Vejamos, agora, no contexto da EPCPCA, como é entendida e implementada a supracitada indicação do PEB:

“Eu trabalho utilizando o ensino em espiral. Começando do básico, acompanho a evolução da criança, embora uma e outra tenha dificuldades de assimilação das matérias dadas na sala de aula. Mas dou o meu máximo, para poder superar essas dificuldades que as crianças apresentam na sala” (Docente da 5ª Classe da EPCPCA, 2011).

O Programa do Ensino Básico indica como quinta direcção do processo de ensino – aprendizagem, as ‘inovações’ e sugere o recurso a estratégias capazes de promoverem aprendizagens significativas, que decorram num ambiente estimulante, lúdico e agradável e que favoreçam a interacção professor/aluno, aluno/aluno, aluno/comunidade.

Mais uma vez, alerta-se para a relevância do papel do professor no processo de ensino – aprendizagem:

“Com efeito, para além de o professor ser o interveniente mais proximamente ligado à concretização das inovações escolares, é importante salientar que as mudanças só poderão concretizar-se com o seu assentimento, na medida em que

elas exigem sempre, em maior ou menor grau, o abandonar de ideias vigentes, a modificação de atitudes, a substituição de hábitos, a alteração de relações, (re) aprendizagens e reorganização, a diversos níveis, na própria instituição” (Cardoso, 2002, p. 13).

No contexto da EPCPCA, contudo, os professores denunciam a dificuldade de inovar, atendendo aos inúmeros constrangimentos que enfrentam e que caracterizam, de um modo geral, a realidade educativa moçambicana. Tomemos como exemplo o testemunho de um dos docentes:

“Em primeiro lugar, importa referir que esta turma é composta por alunos repetentes, duas, três ou mais vezes. Atendendo às dificuldades que enfrentam, sou obrigado a recuar em termos de conteúdos das classes anteriores, o que faz com que não siga em 100% o programa. Algumas inovações têm surgido ao longo do trabalho” (Docente da 5ª Classe da EPCPCA, 2011).

A sexta direcção do processo de ensino – aprendizagem, diz respeito à ‘abordagem interdisciplinar dos conteúdos’, já que o PEB define, como um dos princípios da transformação curricular do Ensino Básico, “o reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva a que as diferentes disciplinas sejam abordadas numa perspectiva integrada” (INDE/MINED, 2003, p. XV).

Goodlad (1984), também defensor da interdisciplinaridade em contexto escolar, afirma “ [...] que a organização do ensino em disciplinas e a sua divisão em tempos lectivos encoraja uma visão segmentaria (e não integrada) do saber” (Nóvoa, 1992, p. 91) e Duarte (2002) reforça, dizendo que para se desenvolver uma abordagem eficaz à aprendizagem é fundamental o relacionamento das matérias entre si e a sua interligação com os conhecimentos pessoais e com o mundo real.

Os pressupostos teóricos dos autores parecem ser concomitantes com os objectivos orientadores das práticas educativas no contexto da EPCPCA. Fazemos esta análise baseando-nos no sexto depoimento oferecido por mais um docente da 5ª Classe, no qual refere:

“Durante o processo de ensino e aprendizagem, há abordagem interdisciplinar dos conteúdos, pois, havendo necessidade de abordar conteúdos de uma disciplina que tem relação com a outra, recorremos à outra, de modo a lograr os objectivos preconizados numa determinada aula. Por exemplo: quando falamos do conteúdo que tem a ver com o corpo humano, higiene e saúde, na disciplina de Português, recorremos à disciplina de Ciências Naturais, que aborda com mais detalhe este conteúdo” (Docente da 5ª Classe da EPCPCA, 2011).

Na lista das principais direcções do processo de ensino – aprendizagem, o PEB indica, no ponto sete, ‘a abordagem integrada dos conteúdos’, uma vez que ‘os programas foram desenhados tendo em conta um Ensino Básico Integrado’. Nesta conformidade, propõe, por um lado, a exploração dos conteúdos relacionados com as diferentes áreas curriculares partindo-se de um determinado tema e, por outro, a integração, no programa de ensino, de novos conteúdos de interesse local. O PEB sugere, ainda:

“Caso haja conteúdos de interesse local que o professor não domine, este, em coordenação com a Direcção Pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, poderá solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da comunidade para a sua leccionação” (INDE/MINED, 2003, p. XVIII).

Segurado (1998), reforça a pertinência da sétima directriz do PEB, defendendo a existência de um currículo abrangente, concebido e realizado pela escola, capaz de traduzir um conjunto coerente de aprendizagens, transpor as limitações impostas pelos ‘programas e disciplinas virados para si mesmos’ e de proporcionar, aos alunos, o desenvolvimento de competências e habilidades a partir das suas próprias vivências e referências culturais. A autora acrescenta:

“No que se refere à articulação dos objectivos de ciclo, organização das aprendizagens e metodologias do trabalho docente, é necessária a flexibilização programática e a implementação dos apoios educativos para atingir o perfil definido e assegurar a continuidade educativa, e a implementação de componentes curriculares regionais e locais” (Segurado, 1998, p. 19).

Observemos, agora, a compreensão da referida directriz, no contexto da EPCPCA, analisando-se o seguinte depoimento:

“Os conteúdos são abordados de forma integrada, fazendo uma interdisciplinaridade ou relação entre os conteúdos. Se, por exemplo, estou a trabalhar a divisão silábica, peço aos alunos para contarem as sílabas batendo as palmas e assim estamos a trabalhar também a Matemática” (Docente da 5ª Classe da EPCPCA, 2011).

Atingimos a oitava e última proposta da lista das principais direcções do processo de ensino – aprendizagem, a qual faz menção ao ‘ensino orientado para a actividade’. Com vista à concretização da referida orientação pedagógica, surgem, nos documentos do INDE, indicações como:

“Os alunos devem estar ocupados o máximo em actividades e só minimamente em ouvir ou olhar a actividade do professor; as actividades devem ser variadas quer durante uma aula, quer de uma aula para outra [...]” (Diniz, 2005, pp. 4/5).

Alerta-se, ainda, o professor do Ensino Primário para a importância das seguintes sugestões metodológicas:

“A lição deve ser concretizada se possível, isto é, o professor e os alunos, se necessário, devem trazer consigo material para concretizar a lição; durante as aulas os alunos devem praticar, sempre que possível, as acções que se apresentam, e participar na sua aprendizagem” (Passos, 2010, p. 8).

A oitava proposta do PEB, enquadrada nos pressupostos teóricos piagetianos, enfatiza as capacidades da criança enquanto construtora do seu próprio conhecimento. No âmbito desta filosofia educativa, sugere-se que o professor incentive a criança a utilizar a realidade envolvente para o desenvolvimento das suas actividades e competências e que a apoie nas suas interacções com o meio e na tomada de decisões, num processo de aprendizagem activa.

“«Aprendizagem activa» [...] tem a conotação da aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida» ” (Hohmann et al., 1979, p. 174).

Transpondo-nos, agora, para o contexto da EPCPCA, vejamos se as metodologias adoptadas reflectem uma concepção de ‘ensino orientado para a actividade’. Tomemos como exemplo o último depoimento dos docentes da 5ª Classe:

“O meu ensino é mais orientado para a actividade, visto que os alunos são mais lentos na assimilação dos conteúdos. Oriento o trabalho para melhorar a leitura e a escrita. Mas, apesar do meu ensino ser orientado para a actividade, temos momentos de conversa e de diálogo” (Docente da 5ª Classe da EPCPCA, 2011).

Em jeito de conclusão, podemos enunciar, sinteticamente, as concepções de aprendizagem propostas nos novos Programas do Ensino Básico, fazendo referência às seguintes estratégias gerais: a motivação para a aprendizagem; a aprendizagem centrada no aluno; a utilização de material didáctico para além do livro escolar; a avaliação qualitativa e sistemática das aprendizagens dos alunos, mantendo informados os encarregados de educação; o envolvimento dos encarregados de educação, motivando-os para uma participação mais efectiva na vida escolar dos seus educandos; o exercício sistemático e contínuo da leitura e da escrita, privilegiando-se a aprendizagem da oralidade.

CAPÍTULO 3

Interacções no Processo de Ensino – Aprendizagem

Como nota introdutória à abordagem do presente capítulo, recordamos a abrangência do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, contemplando, o mesmo, uma primeira vertente, que se refere ao desenvolvimento de um programa de Leitura Orientada, em contexto de sala de aula; a segunda vertente, direccionada para as visitas regulares à Biblioteca Escolar e uma terceira vertente que abrange o trabalho com as famílias.

Parece-nos pertinente, nesta exposição introdutória, contextualizar a emergência do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, concebido à luz das linhas orientadoras do Projecto “aLer+”, este último lançado, em Portugal, no ano lectivo 2008/2009, sendo “ [...] uma iniciativa do PNL e da RBE destinada a apoiar as escolas que se disponham a desenvolver um ambiente integral de leitura” (The National Literacy Trust, 2007, p. 4).

Constituem áreas de incidência do Projecto “aLer+”: a definição de uma estratégia para toda a escola, devendo o Projecto Educativo promover o prazer de ler, com o objectivo de elevar os níveis de aprendizagem e os resultados dos alunos; a promoção da leitura, cabendo à escola incentivar a utilização das novas tecnologias para o desenvolvimento de projectos de leitura; a promoção de eventos de leitura e a formação de grupos de leitura, constituídos por alunos, pais, professores e pela comunidade escolar alargada; a utilização da Biblioteca Escolar e dos recursos disponíveis, podendo-se fazer uso dos mesmos nas actividades lectivas; a formação de grupos com interesses específicos, devendo a escola desenvolver projectos que envolvam os alunos na promoção da leitura, junto dos seus pares, e outros que envolvam alunos e famílias de diferentes culturas na promoção da leitura junto da comunidade escolar; o desenvolvimento de actividades de leitura que facilitem a transição entre anos e ciclos de escolaridade; o envolvimento das famílias, convidando-se os pais a participar em eventos e actividades da escola e organizando-se sessões de apoio, ou para a escolha dos livros adequados à idade dos filhos, ou para a melhoria das competências de leitura dos próprios pais; o desenvolvimento de trabalhos em parceria com outras escolas e com a Biblioteca Pública, envolvendo-se a comunidade e mobilizando-a para apoiar a leitura na escola. Em suma:

“Ao aderir ao projecto aLer+, a escola reconhece a importância de construir uma cultura integrada de leitura” (The National Literacy Trust, 2007, p. 4).

Não obstante considerarmos relevantes as referidas áreas de incidência, numa fase inicial, o Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, limita-se à abordagem das três vertentes já referidas, prevendo, nesta conformidade, a articulação entre a educação formal e a educação não formal.

Assim, e no âmbito das interações no processo de ensino – aprendizagem, falaremos, neste capítulo, sobre a importância do programa de Leitura Orientada na sala de aula, como estratégia de promoção do domínio progressivo das diferentes funções inerentes ao acto de ler; do papel da Biblioteca Escolar enquanto estrutura relevante no suporte às aprendizagens curriculares; do trabalho com as famílias, enquanto parceiros primordiais na transmissão de valores culturais e na promoção da leitura e da escrita.

A National Literacy Trust avalia estas interações de forma bastante positiva e afirma: “As crianças que sentem prazer de ler conseguem melhores resultados escolares” (The National Literacy Trust, 2007, p. 23).

3.1. O Programa de Leitura Orientada na Sala de Aula em interação com o Programa de Língua Portuguesa da 5ª Classe

Consideramos oportuno iniciar a abordagem do tema proposto, neste ponto do terceiro capítulo, investigando sobre a situação de leitura no contexto da sociedade actual.

Sequeira (2000) reporta-se a uma época e a uma sociedade sensibilizada para as questões culturais e educativas e à emergência de “ [...] hábitos de leitura obviamente relacionados com a existência e frequência de bibliotecas e com as condições necessárias, quer materiais quer intelectuais de acesso ao livro” (Sequeira, 2000, p. 51). Contemporaneamente e a par da tendência para a formação de leitores, parece, no entanto, afirmar-se uma crise de leitura que afecta vários países do Mundo.

A autora, na mesma obra, faz referência a um estudo realizado, em contexto escolar, em 1992, denominado *IEA Study of Reading Literacy*, que contou com a participação de 32 países e 210059 alunos. Dos resultados do referido estudo, destacam-se: a influência do nível sócio – económico no desempenho dos alunos; uma melhor *performance* das raparigas na narrativa e pior na leitura; um melhor desempenho dos alunos nas zonas citadinas e pior nas zonas rurais, ‘com excepção

para os países mais desenvolvidos onde se passou o inverso'; a influência positiva da existência de livros em casa e da frequência de bibliotecas no desempenho dos alunos; a influência negativa do número de horas a ver televisão, 'excepto nos países onde os programas são legendados na língua materna'.

Sobre esta e outras investigações feitas com o intuito de se avaliar os hábitos e práticas de leitura de crianças, jovens e adultos, Sequeira, referindo-se ao contexto português, conclui:

“As situações analisadas permitem-nos reconhecer algumas fracturas, quer no sistema educativo quer nas estruturas sociais do país, mas também alguns sinais de qualidade prenunciadores de melhorias em ambos os sistemas.

No que à leitura diz respeito, acreditamos que ela é indispensável, primeiro a uma escolaridade bem sucedida nas estratégias processuais e nos vários conteúdos disciplinares, e em segundo lugar, para uma extensão em aplicações e recreações fora da vida escolar, e na sua sequência, que se traduz em capacidades de gerir a inovação, a mudança, o desconhecido, o estranho, com os instrumentos e as mentes flexíveis de quem foi preparado para os desencontros do mundo” (Sequeira, 2000, pp. 54/55).

Reportando-nos, agora, à realidade moçambicana, sabemos que a situação de leitura é fortemente influenciada pelo facto de a Língua Portuguesa ser língua segunda para a maioria da população. Diniz (2005), referindo-se à situação de leitura em contexto escolar, recorda que as crianças, quase na sua totalidade, quando ingressam no ensino primário, não compreendem nem falam português; de um modo geral, comunicam na sua língua materna e vivem em ambientes familiares nos quais não se lê nem se escreve em nenhuma língua. A autora acrescenta:

“Importa salientar que a maioria das nossas crianças provém de ambientes familiares pobres, em que o papel e o lápis não existem; por um lado, não são produtos/materiais de primeira necessidade e, por outro porque, de um modo geral, não há o hábito de ler e escrever em língua materna; nos meios em que o Português não é falado também não se lê nem se escreve noutra língua” (Diniz, 2005, p. 1).

Diniz (2005), prosseguindo, menciona a importância de se estimular, nos alunos, o desenvolvimento das competências de leitura, após a aquisição das habilidades básicas. Por um lado, porque, o texto escrito, na escola, constitui um meio privilegiado de comunicação; por outro, justifica:

“Muitas vezes o aluno lê o texto tentando decifrá-lo palavra a palavra; preocupado em descodificar as palavras uma a uma, não consegue compreender

ou assimilar a relação entre elas. Assim, tem dificuldades em estabelecer relações entre as diferentes unidades do texto, ou seja, tem dificuldades em compreendê-lo, o que implica também ter dificuldade em compreender e assimilar, a partir da 3ª classe, os textos que transmitem conteúdos de outras disciplinas” (Diniz, 2005, p. 26).

A autora (2005), reconhecendo ser basilar o domínio da leitura para o desenvolvimento de competências ao nível da escrita, já que são actividades interligadas, indica o factor motivação como sendo determinante em todo o processo de ensino – aprendizagem. O Plano Nacional de Leitura (PNL), recordamos, responsável pelo lançamento do Projecto “aLer+” e pela execução de diversos programas de promoção da leitura, propõe, em conformidade, a realização de actividades de leitura e escrita capazes de estimular a progressão dos alunos e o prazer de ler.

Tomando como referência alguns princípios considerados essenciais para a promoção da leitura, como a realização de actividades de leitura orientada ‘para se induzirem hábitos de leitura autónoma’, o PNL alerta:

“Negar, ignorar ou atropelar estes princípios compromete e, por vezes, anula os esforços mais bem – intencionados de todos os que se empenham em generalizar o acesso à leitura e a vêem como um bem essencial” (PNL, 2008, p. 2).

No contexto da EPCPCA, cuidaremos para que os referidos princípios sejam respeitados, bem como algumas das orientações do PNL para o desenvolvimento das actividades inerentes ao Programa de Leitura Orientada na Sala de Aula. Mencionamos, por exemplo, a inserção na planificação semanal das aulas de Português da 5ª Classe de um tempo lectivo dedicado ao Programa; o conhecimento das turmas, no que diz respeito aos interesses dos alunos e aos níveis de leitura e escrita dos mesmos; a escolha de livros, tomando em consideração as características das turmas e assegurando a progressão efectiva dos alunos.

Aspira o PNL, através das referidas estratégias, “Aprofundar a leitura nas salas de aula, no quadro das actividades curriculares” (PNL, 2010, p. 15), pelo que propomos, no âmbito da implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana CaniçoA”, a articulação do Programa de Leitura Orientada na Sala de Aula com o Programa de Língua Portuguesa da 5ª Classe. Determinando, este último, o desenvolvimento integrado da compreensão e expressão oral, da compreensão e expressão escrita, da expressão criativa e do funcionamento da língua, pensamos

poder articular estabelecendo uma parceria com os docentes da 5ª Classe ao nível da planificação, execução e avaliação das actividades, e apoiando os alunos, “[...] levando-os a desenvolver as habilidades de língua (ouvir, falar, ler e escrever), a questionar a realidade e fornecer-lhes estratégias de aprendizagem” (INDE/MINED, 2003, p. 117). Como refere o PNL:

“Trata-se de um trabalho lento e progressivo, mas certamente dos mais compensadores, já que contribui decisivamente para a formação de futuros cidadãos livres, estimulando-lhes o sentido crítico, a capacidade de reflexão e, acima de tudo, a curiosidade – essa curiosidade que nos torna humanos, esse desejo de responder a um apelo que parece estar desde sempre à nossa espera, no momento mágico em que abrimos um livro” (Amaral, *in* PNL, 2010, p. 12).

3.2. A Biblioteca Escolar em interacção com as aprendizagens curriculares

[...] O ponto é formar leitores competentes. É para isso que serve a biblioteca, para aumentar a capacidade proactiva da escola na promoção da leitura em vários suportes e melhorar essas competências nos alunos. Hoje não chega ler escrever e contar, é preciso ler multimédia, ler em ambientes online. Portanto, na economia da informação e do conhecimento do século XXI, se não contribuímos para leitores competentes e autónomos, capazes de construir o seu percurso como cidadãos habilitados, limitamos a função da escola, diminuimos as aprendizagens, a cidadania e, em última instância, não é fonte de desenvolvimento, que é para isso que serve a escola. E se isto é verdadeiro para Portugal, também o é para Moçambique ou para Timor, e é verdadeiro para países, ditos mais desenvolvidos, do norte da Europa. Para tal é necessário possuir um conjunto de recursos materiais e humanos para formar típicos leitores do século XXI, contrariando, assim, aquilo a que se poderá chamar a nova escravatura.

(Calçada, *in* Pátio das Laranjeiras, Nº 75, 2011, pp. 16/17)

Palavras proferidas por Teresa Calçada, Coordenadora da Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal, aquando a sua visita à EPM – CELP, em Abril de 2011. Calçada visitou, também, as várias escolas do Sistema de Ensino de Moçambique, cujas bibliotecas foram integradas na rede, e nos diferentes contextos “ [...] discursou sobre o papel das BE’s na promoção da leitura e do conhecimento e sobre a importância do livro enquanto recurso essencial para a redução da pobreza” (Albasini, *in* Pátio das Laranjeiras, Nº 75, 2011, p. 14).

Comparando a BE da Escola Primária Completa Polana Caniço A com bibliotecas de escolas portuguesas do mesmo nível de ensino, a Coordenadora da RBE disse não aferir diferenças, o que muito nos apraz já que, aquando a organização do espaço, equipamentos e fundo documental desta biblioteca, procurámos respeitar as linhas de orientação técnica e funcional, traçadas pela Rede de Bibliotecas Escolares.

Afirma uma das referidas linhas de orientação, a necessidade de se instituir a BE “[...] como um núcleo da organização pedagógica da escola, vocacionado para as actividades culturais e para a informação, constituindo um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar” (Veiga, 1996, p. 13). É, justamente, no âmbito deste princípio que propomos, no projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, a articulação entre as actividades da BE e as aprendizagens curriculares, sugerindo-se, por exemplo, a dinamização da “Hora do Conto” e o apoio a grupos de leitura. Com o desenvolvimento deste projecto e com as visitas dos alunos à BE, acreditamos conseguir ‘criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida’. A confirmar a proficuidade da relação entre a BE e as aprendizagens curriculares, o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares refere:

“Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação” (FIABB, 2000, p. 1).

Nesta conformidade, o Manifesto prescreve, entre os vários objectivos da BE: “apoiar e promover os objectivos educativos definidos de acordo com as finalidades e currículo da escola; [...] trabalhar com alunos, professores, órgãos de gestão e pais de modo a cumprir a missão da escola; [...]” (IFLA, 2000, p. 3).

Sequeira (2000), igualmente reportando-se às finalidades e funções da biblioteca escolar, faz alusão ao apoio às actividades curriculares e aos processos de aprendizagem em geral. E, ainda no âmbito da sua explanação, a autora refere:

“Tendo em conta que, por vezes, os únicos contactos com o livro por parte dos alunos são aqueles que são feitos na escola, é necessário que a escola se envolva nesse processo através de um dos seus mais importantes recursos – a Biblioteca” (Sequeira, 2000, pp. 46/47).

A advertência da autora remete-nos para a realidade moçambicana, sabendo-se, de acordo com Diniz (2005), que integra uma maioria de crianças, provindas de ambientes familiares carentes, que contactam, pela primeira vez, com o lápis, com o papel e com o livro quando entram para a escola.

Clemente (2001), porém, caracterizando os contextos escolares moçambicanos, apresenta um quadro que se revela, igualmente, preocupante, indicando a falta de instalações e de recursos humanos e materiais. Entretanto, defensor da motivação e perseverança no processo de ensino – aprendizagem, propõe que as escolas insistam na criação de condições para o desenvolvimento de projectos educativos, pelo que refere:

“Devido aos fracos recursos de que dispõe uma quantidade considerável de escolas, é de todo o interesse que se criem condições com os meios existentes a nível de cada região” (Clemente, 2001, p. 103).

Quist (2007), por exemplo, sugere que se minimize a falta de recursos materiais utilizando-se, nas escolas, objectos de desperdício para a construção de materiais de apoio, plantas locais para se fazer tintas, os recursos existentes no recinto escolar e no ambiente local para o enriquecimento dos temas curriculares; ao nível dos recursos humanos, sugere o envolvimento dos encarregados de educação e de outros membros da comunidade nas actividades da escola.

No que diz respeito à leitura, em escolas onde não existem bibliotecas, o manual escolar é, normalmente o único livro a que a criança tem acesso e, mesmo assim, nem todas. A ausência de livros nas escolas inscreve-se, também, na problemática da falta de recursos materiais, pelo que Gonçalves et al. (2004) sugerem a recolha ou criação de textos adaptados à realidade e, ainda, a utilização de textos produzidos pelos próprios alunos.

Embora exista na EPCPCA uma biblioteca de raiz, devidamente equipada, as dificuldades ao nível dos recursos materiais e humanos são, de igual modo,

sentidas. Clemente (2001), no entanto, sempre defendendo a possibilidade de se superar os constrangimentos, refere:

“Existe uma infinidade de actividades que os professores e estudantes poderão desenvolver à volta da biblioteca. A iniciativa e criatividade são factores que muito contribuirão para o sucesso” (Clemente, 2001, p. 67).

Em consonância com o autor, pretendemos que a BE da EPCPCA seja um espaço integrador de práticas educativas criativas, inovadoras, estimulantes e facilitadoras das aprendizagens curriculares.

3.3. O Projecto “aLer+” em interacção com as famílias

Neste ponto do terceiro capítulo fazemos uma breve abordagem à evolução da participação parental nos sistemas de ensino, analisando-se a temática no contexto do Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Articulamos, posteriormente, a referida temática com o Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”, comentando-se sobre a pertinência da sua implementação na Escola Primária Completa Polana Caniço A.

Recuando até finais do século XVIII, Seabra (2007) fala de uma relação escola - família que apresentava algumas dicotomias: se, por um lado, havia quem não reconhecesse o papel das famílias na educação das crianças, considerando que a acção da escola deveria atender, inclusive, à regeneração das próprias famílias, outros defendiam a distinção entre os dois sistemas, não devendo a escola interferir nos direitos das famílias nem estas nas funções que só a escola podia desempenhar. Comenta a mesma autora (2007) sobre uma relação que permaneceu adormecida até finais dos anos sessenta, dado serem claramente distintos os papéis da escola e das famílias na educação das crianças. “Este sistema não dava lugar aos pais e a autoridade dos mestres não era contestada” (Dubet, 1997, *in* Silva, 2007, p. 140).

Silva (2003) sugere tratar-se de uma conjuntura de carácter universal, “[...] na medida em que tem preocupado ao longo do tempo os mais diversos especialistas” (Silva, 2003, p. 30), e, referindo-se aos países ocidentais, situa nos anos 60 o movimento de participação formal das famílias nos estabelecimentos de ensino. Para caracterizar a evolução da participação parental nos sistemas de ensino, o autor cita Montandon e Perrenoud:

“O sentido preconizado para a cooperação família – escola mudou. Se nos anos 1960 se pedia aos pais para contribuírem com um encorajamento às

aprendizagens escolares dos seus filhos, se nos anos 1970 era vagamente uma questão de complementaridade recíproca entre a família e a escola, nos anos 1980 recomenda-se aos professores que estabeleçam uma colaboração estreita com as famílias, a fim de melhor situar as crianças no seu meio ambiente e de suscitar o envolvimento dos pais nos assuntos da escola e nas actividades escolares dos seus filhos” (Montandon e Perrenoud, *in* Silva 2003, p. 34).

Reportando-nos, agora, à realidade moçambicana, e com base nas Publicações Oficiais da República de Moçambique, vejamos como evolui a tendência da participação parental no sistema de ensino.

A Lei nº 4/83 de 23 de Março faz duas menções à relação escola – família: o ponto 2 do Artigo 6 faz referência à contribuição dos pais e famílias para o sucesso da escolaridade obrigatória, devendo estes inscrever as crianças, apoiá-las nos estudos e evitar as desistências; o ponto 1 do Artigo 48, relativo às Responsabilidades dos Encarregados de Educação, alerta os mesmos para o dever de reembolsarem o Estado se os educandos reprovarem, após o ensino primário obrigatório, sem justificação.

Relativamente à participação parental no sistema de ensino, a Lei nº 6/92 de 6 de Maio, apenas plagia, no ponto 3 do Artigo 5, o que consta no ponto 2 do Artigo 6 da Lei nº 4/83 de 23 de Março.

A Publicação Oficial mais recente, o Diploma Ministerial nº 46/2008, que aprova o Regulamento Geral do Ensino Básico, mostrando-se mais extenso no que diz respeito às oportunidades de relacionamento entre as escolas e as famílias, prevê: a formação da Associação de Pais enquanto órgão de apoio ao Conselho de Escola (P. 3 do Art. 8); a existência de representantes dos pais/encarregados de educação no Conselho de Escola (P.2.1 do Art. 10); a elaboração, pelo Conselho de Escola, de programas que visem a integração da família – escola – comunidade; a colaboração material e financeira por parte dos pais/encarregados de educação, sempre que necessário (Art. 12); a ponderação sobre as reclamações apresentadas pelos alunos, pais e encarregados de educação (P. 5 do Art. 24); a participação dos pais e encarregados de educação na Assembleia Geral de Escola e na Assembleia Geral de Turma (P. 2 do Art. 28 e P. 1 do Art. 30); a existência de um representante dos pais e encarregados de educação no Conselho de Turma, ao qual compete promover acções que estimulem o envolvimento dos mesmos (P. 3 do Art. 31 e Art. 32); a realização de reuniões nas quais os pais e encarregados de educação são informados, pelo Director de Turma, sobre o aproveitamento, comportamento,

assiduidade e pontualidade dos educandos (P. 4 do Art. 33); o acesso dos encarregados de educação ao processo dos seus educandos (P. 4 do Art. 39); a colaboração dos professores com os pais e encarregados de educação, sendo dever dos primeiros estimular a sua participação no processo educativo (Art. 51); o envolvimento dos encarregados de educação no processo de avaliação (Art. 62).

Relativamente à participação parental no contexto da EPC Polana Caniço A, a Directora da Escola diz cumprir-se as advertências que constam do Diploma Ministerial nº 46/2008, mas refere ser ‘deficiente’ a contribuição financeira dos encarregados de educação. Os professores, entretanto, comentam:

“No contexto actual a participação das famílias é muito fraca [...]; ‘[...] existem encarregados com medo de se avistarem com o professor’; ‘[...] nem todos entendem o papel que têm no processo de ensino – aprendizagem dos alunos’; ‘as famílias esquecem-se de que o aluno não só depende do professor mas também da sua família para o seu desempenho escolar positivo’; aproximam-se da escola as famílias que têm uma condição social estável, enquanto o grupo maior, que é da condição social desfavorecida, deixa ao critério do professor” (Docentes do SEM, 2009).

Sousa (2007), mostrando-se ciente das inúmeras dificuldades que caracterizam a relação escola – família, defende, no entanto, os efeitos benéficos de uma interacção que pode proporcionar um enriquecimento mútuo. Fundamentando, a autora expõe:

“Estudos levados a cabo, nas últimas décadas, no campo da educação, revelaram que o envolvimento das famílias na escola está positivamente relacionado com o sucesso educativo dos alunos e com o desenvolvimento de uma escola e de uma sociedade mais democráticas” (Sousa, *in* Silva, 2007, p. 182).

The National Literacy Trust (2007), autores da brochura “aLer+ - Envolver as Famílias” fazem, igualmente, referência ao facto de alguns estudos mostrarem “[...] claramente a vantagem que os pais e outros familiares se envolvam na educação das crianças e em particular no incentivo à leitura” (The National Literacy Trust, 2007, p. 4).

Em perfeita consonância com os autores quanto à eficácia da relação escola – família, propomos, no âmbito da presente investigação, a dinamização do Projecto “Ler⁺ em Vários Sotaques”, integrado no Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, com o intuito de valorizar o papel da leitura e da literacia na cultura das famílias.

“O projecto *Ler+ em vários sotaques* é uma iniciativa do PNL que se destina a valorizar a diversidade, promovendo a leitura em voz alta em diferentes sotaques de várias regiões do país e/ou de outros países. As escolas e as bibliotecas realizam actividades em diversos contextos, contando com intervenientes oriundos de diferentes regiões, países e culturas” (PNL, 2010, p. 29).

No âmbito do referido Projecto, sugerimos a realização de múltiplas actividades com as famílias, valorizando-se as culturas, as diferentes línguas faladas em Moçambique e a articulação destas línguas com a língua portuguesa.

The National Literacy Trust (2007), porém, a respeito destas famílias para quem o português é língua segunda, mencionam a necessidade de, primeiro, compreender ‘uma complexa série de questões sociais e culturais’ que condicionam o seu envolvimento nos projectos educativos das escolas. Segundo os autores, é fundamental compreender a percepção que os pais têm das escolas, conhecer os seus hábitos e atitudes perante a leitura, atender às necessidades de linguagem apresentadas pelas diferentes famílias e, sobretudo, “É importante que as escolas reconheçam que podem aprender tanto com as famílias como as famílias com as escolas” (The National Literacy Trust, 2007, p. 26).

É nesta perspectiva de conjugação de esforços e de aprendizagem mútua que propomos a interacção do Projecto “aLer+” com as famílias, acreditando-se que “Os professores e os pais em conjunto, podem contribuir para que cada núcleo familiar se torne um pólo de leitura e para que as crianças se tornem leitoras” (The National Literacy Trust, 2007, p. 4).

Diz o provérbio africano, «É precisa toda a aldeia para educar a criança»!

Síntese conclusiva da secção do enquadramento teórico do estudo

No primeiro capítulo desta secção abordamos a temática do ensino primário em Moçambique, desde o tempo colonial, até 1983, ano em que é aprovada a Lei do Sistema Nacional de Educação.

Descrevendo os sistemas educacionais vigentes, os autores revelam o fracasso da política educativa colonial e as limitações do SNE. Quanto à qualidade da formação dada aos professores primários, no tempo colonial, referem o nível satisfatório da mesma, não obstante predominar uma visão educacional que incentivava o recurso

a métodos de ensino autoritários e ditatoriais. Já em relação ao Moçambique pós – colonial, as investigações constataam existir uma falta de articulação entre as mudanças introduzidas pelo SNE e os planos de estudo dos cursos de formação de professores primários.

No primeiro capítulo fazemos, também, menção à problemática do ensino da Língua Portuguesa nas escolas primárias moçambicanas. Recordamos, nesta síntese conclusiva, o desconhecimento total dos códigos oral e escrito, por parte da maioria das crianças, aquando o início da escolaridade, e as sérias dificuldades que apresentam, ao longo do percurso escolar, relativamente à utilização da língua como instrumento de comunicação e de compreensão da realidade.

Os constrangimentos referidos denunciam uma crise educacional que já se fazia sentir no tempo colonial e que persiste no actual Sistema Nacional de Educação.

A crise educacional é, igualmente, sentida no contexto da Escola Primária Completa Polana Caniço A, afirmando-se como indicadores da mesma: o número de alunos por turma; o insucesso escolar e as desistências; o nível de formação de alguns docentes; o ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto língua segunda.

Analisado o conceito de ensino, no primeiro capítulo desta secção, abordamos, no segundo capítulo, o conceito de aprendizagem numa perspectiva transcultural. No âmbito desta temática e à luz da teoria cognitivista de Jean Piaget investigámos sobre o crescimento das crianças africanas, constatando-se, através dos estudos realizados, ser mais rápido comparativamente ao crescimento das crianças ocidentais.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, os estudos demonstram que o desempenho qualitativo das crianças africanas é idêntico ao das crianças ocidentais, mas em termos quantitativos, as crianças africanas atingem mais tarde os conceitos piagetianos.

As investigações levadas a cabo em África permitiram, também, aos estudiosos concluir que a performance das crianças africanas escolarizadas era idêntica à das crianças ocidentais, da mesma faixa etária, e que as crianças africanas não escolarizadas tinham um desempenho inferior, assim como as crianças rurais comparativamente às crianças urbanas.

Nas referidas pesquisas, relativamente à diversidade de respostas apresentadas pelas crianças africanas nos diferentes contextos de investigação, os estudiosos apontam

como factores condicionantes: a idade; a relação adulto – criança; os recursos materiais; as influências culturais, da escola e do meio.

Particularizando a abordagem da temática proposta no segundo capítulo da secção da fundamentação teórica do estudo, apresentamos as concepções de aprendizagem enunciadas nos Programas do Ensino Básico do Sistema Nacional de Educação, em relação às quais os docentes da 5ª Classe da EPCPCA concluem: promover a aprendizagem construtivista; orientar o ensino para a actividade; apoiar os alunos na superação de dificuldades; fazer uma abordagem interdisciplinar e integrada dos conteúdos, não obstante, não dispor de recursos materiais; recorrer ao método expositivo e ter dificuldade em inovar.

No terceiro e último capítulo, referente às diferentes interacções no processo de ensino – aprendizagem, mencionamos o Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A, falando-se na importância do Programa de Leitura Orientada na Sala de Aula, no papel da Biblioteca Escolar e no trabalho que se pretende realizar com as famílias.

No ponto em que propomos uma interacção entre o Programa de Leitura Orientada na Sala de Aula e o Programa de Língua Portuguesa da 5ª Classe, analisamos a situação de leitura no contexto da sociedade actual. No âmbito da referida análise e de acordo com Sequeira (2000), concluímos existir uma tendência para a formação de leitores que evolui a par com uma crise de leitura que afecta vários países do Mundo. No que diz respeito à realidade moçambicana, Diniz (2005) recorda uma situação de leitura fortemente influenciada pelo facto de a Língua Portuguesa ser língua segunda para a maioria da população.

As autoras fazem referência a factores diversos, por vezes contraditórios, que se entrelaçam, criando uma situação crítica de leitura no contexto da sociedade actual; não obstante esta conjuntura inquietante, insistem na importância do domínio da leitura, em concomitância com os princípios enunciados pelo PNL.

Define o PNL, como princípio, aprofundar a leitura nas salas de aula, pelo que, no contexto da EPCPCA, propomos uma interacção entre esta actividade e o Programa de Língua Portuguesa da 5ª Classe, estabelecendo-se parcerias com os docentes e percorrendo-se, com os alunos, “O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura [...]” (PNL, 2008).

No ponto seguinte do terceiro capítulo sugerimos a realização de um trabalho transversal e articulado, colocando-se a BE ao serviço do currículo. Embora os

autores defendam a proficuidade de uma tal parceria, no contexto das escolas moçambicanas, reconhecem existir inúmeros constrangimentos, nomeadamente ao nível das instalações, recursos humanos e materiais.

Na terceira e última abordagem do capítulo introduzimos a temática proposta, analisando-se a evolução da participação parental nos sistemas de ensino. Caracterizando a referida evolução e citando Montandon e Perrenoud, Silva (2003), descreve uma tendência para se envolver os pais nos assuntos da escola e nas actividades escolares dos seus filhos.

No que diz respeito à realidade moçambicana, o SNE demonstra querer acompanhar esta tendência evolutiva ao publicar o Diploma Ministerial nº 46/2008, mas da teoria à prática parece existir uma diferença, pois os docentes denunciam a ambiguidade da relação escola – família.

Os autores, embora cientes dessa ambiguidade, defendem os efeitos benéficos de uma tal relação e é com base neste pressuposto que nasce o Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”, com o intuito de valorizar o papel da leitura e da literacia na cultura das famílias.

Terminada a síntese conclusiva da secção do enquadramento teórico do estudo, apresentamos, no capítulo seguinte, a proposta metodológica para a realização do mesmo.

CAPÍTULO 4

Metodologia de Investigação

Ao incluirmos, no presente estudo, a secção da metodologia, pretendemos atribuir ao trabalho uma estrutura que nos permita desenvolver o objectivo contido no foco. Entendendo-se por foco a proposta defendida neste manuscrito, procuramos observar, nos alunos, se existe alguma relação entre a frequência de oportunidades de leitura e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita; no que diz respeito à Professora da turma participante e às famílias, se existe um envolvimento efectivo no Projecto.

Consideramos fundamental descrever a metodologia e os procedimentos a seguir no desenvolvimento da investigação, de modo a circunscrever os limites da mesma, encontrando-se uma linha orientadora que garanta a credibilidade e o rigor do

processo. Nesta conformidade, indicamos, na presente secção, a abordagem seguida, fazendo-se referência ao tipo de investigação; justificamos a perspectiva teórica; indicamos o percurso metodológico e explicitamos as considerações de carácter ético mais relevantes.

4.1. A abordagem seguida no estudo

A investigação segue uma abordagem qualitativa, pressupondo o conhecimento do contexto de estudo e o recurso a uma metodologia flexível, que possibilite relacionar os diferentes fenómenos observados.

Bogdan e Biklen (1994) indicam cinco características da investigação qualitativa, à luz das quais procedemos à análise crítica das acções desenvolvidas no âmbito do trabalho que nos propomos realizar. Tomemos, no entanto, em consideração a advertência dos autores, quando referem: “A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (Bogdan e Biklen, 1994, p.47).

Constituindo local de estudo a Escola Primária Completa Polana Caniço A, a fonte principal de dados foi o ambiente natural, procedendo-se à recolha dos mesmos aquando a dinamização de actividades na sala de aula e na biblioteca. As referidas actividades, permitindo o contacto directo com os participantes, proporcionaram a recolha de informações complementares, fundamentais para uma melhor compreensão do contexto. Deste modo, conduziu-se a investigação optando-se por dados de natureza descritiva, recolhidos, na sua maioria, a nível interno e outros junto de sujeitos ou instituições considerados relevantes para a realização do estudo.

Os dados internos incluem: a lista da turma da 5ª Classe D; actas das planificações das actividades realizadas, em contexto de sala de aula, pelos docentes da 5ª Classe; actas das reuniões realizadas com os docentes da 5ª Classe, no âmbito do Projecto “aLer+”; actas das reuniões realizadas com os encarregados de educação dos alunos da 5ª Classe D, no âmbito do Projecto “aLer+”; o calendário de avaliações da 5ª Classe; grelhas de observação resultantes das notas de campo dos investigadores; grelhas de observação resultantes das notas de campo da professora da 5ª Classe D; grelhas elaboradas e preenchidas pelos investigadores, resultantes da actividade de avaliação da leitura dos alunos da 5ª Classe D; dados resultantes de um questionário aplicado aos docentes da 5ª Classe sobre as estratégias de ensino – aprendizagem da

Língua Portuguesa; dados resultantes de um inquérito aplicado aos encarregados de educação dos alunos da 5ª Classe D, com o objectivo de se conhecer os contextos familiares e de se auscultar o interesse e disponibilidade para participarem no Projecto “aLer+ em Vários Sotaques” (Anexo VIII); dados resultantes do teste diagnóstico e de outras avaliações realizadas pelos alunos da 5ª classe D, no âmbito do Projecto “aLer+”; cópias dos testes diagnósticos emanados pelo Ministério da Educação de Moçambique e preenchidos pelos alunos da 5ª Classe D; um vídeo de uma aula de Língua Portuguesa realizado junto da turma participante no estudo.

Relativamente aos dados externos mencionamos: o Protocolo de Cooperação entre a EPM – CELP e o MEC de Moçambique, na área da formação de professores; o Protocolo de Cooperação entre os Governos de Portugal e Moçambique, nos domínios das bibliotecas escolares; um documento resultante da realização de um Seminário de preparação de uma Oficina de Formação de Formadores; transcrições das entrevistas realizadas à Directora do INDE e ao Director Pedagógico da EPCPCA (Anexo VI).

Quanto aos dados acima referidos, importa mencionar a forma cuidada com que foram registados ou transcritos, havendo uma grande preocupação relativamente aos detalhes e à autenticidade dos mesmos. Conforme avançávamos na investigação, desenvolvendo-se as actividades inerentes ao Projecto e convivendo-se com os alunos, famílias e professores, íamos recolhendo os dados e desenhando a teoria sobre o nosso objecto de estudo que, sendo de natureza qualitativa, sem descurar o desempenho dos alunos ao nível da leitura e da escrita, interessa-se, sobretudo, pelas representações e pelas perspectivas dos participantes. Segundo Bogdan e Biklen:

“Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51).

Referindo-nos, agora, ao tipo de investigação que nos propomos realizar, defendemos a proximidade entre a investigação – acção e a perspectiva qualitativa deste estudo, já que o mesmo “[...] se centra sobre a observação de um processo de mudança” (Silva, 1996, p. 224). Justificamos recordando a questão que norteia a presente análise: ‘que efeitos diferenciais são observados no desempenho escolar de um grupo de alunos de uma turma da 5ª Classe, ao nível da leitura e da escrita, como consequência da implementação do projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A?’ Silva, no entanto, alerta:

“A implicação dos sujeitos na I – A, nomeadamente das equipas promotoras que são, em geral, também responsáveis pela produção final da investigação aumenta os riscos de subjectividade na I – A, podendo o relato de uma I – A apresentar-se mais como justificação do que se realizou do que como uma análise isenta – objectivada – de um processo” (Silva, 1996, p. 225).

Influenciados pelas opções metodológicas da I - A, procurámos contornar os riscos de subjectividade, nesta investigação, prolongando o tempo de observação no local de estudo e interagindo com os participantes em diferentes situações, proporcionando-se o envolvimento de todos num projecto de mudança e conhecimento. Preocupámo-nos, também, com a recolha de toda a documentação considerada pertinente e com o registo exaustivo das observações, organizando-se, posteriormente, as informações por categorias, avaliando-se a sua coerência e decidindo-se sobre os dados que importava quantificar, de modo a produzirmos uma representação o mais fidedigna possível da realidade e a garantirmos a validade do estudo.

Desenvolvendo-se uma investigação desta natureza e através da implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, acreditamos na possibilidade de promover mudanças nas práticas de leitura dos alunos, das famílias e dos professores.

4.2. A perspectiva teórica do estudo

Entendemos por perspectiva teórica ou paradigma, o conjunto dos conceitos que, relacionados entre si, orientam o estudo, facilitando a recolha e a análise dos dados. Nesta conformidade, identificamos a presente investigação com a perspectiva fenomenológica, na medida em que procuramos compreender o significado dos acontecimentos e interações no contexto da EPCPCA e no âmbito da implementação do Projecto “aLer+”. Através das actividades desenvolvidas e interagindo com os sujeitos, tentámos apreender os seus pontos de vista, bem como os significados atribuídos aos acontecimentos, considerando-se este conhecimento fundamental para a interpretação dos dados.

Enquadrando-se a investigação na perspectiva fenomenológica, pensamos tratar-se de um estudo etnográfico, já que descrevemos determinados aspectos culturais. Recordamos, como exemplo, a influência portuguesa nas escolas da FRELIMO, a

influência das línguas bantu no ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa e as influências culturais, de um modo geral, no desempenho escolar das crianças.

Considerámos, de igual modo, ter realizado o trabalho de campo numa perspectiva etnográfica, observando-se os comportamentos dos sujeitos e inteirando-nos sobre os seus afazeres quotidianos e sobre aquilo que sabem e conhecem.

Bogdan e Biklen concluem:

“Os objectivos do etnógrafo são os de apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. O etnógrafo preocupa-se essencialmente com as representações” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 59).

4.3.O percurso metodológico

Para a realização do trabalho de análise no campo, pensámos ser fundamental, numa primeira fase, recolher os dados de uma forma mais ampla, abrangendo-se os 77 alunos da 5ª Classe D, de modo a obtermos um conhecimento alargado dos parâmetros do contexto de estudo. Posteriormente, optámos por limitar o âmbito da recolha de dados e integrámos, na amostra, 40 alunos dos 77 já referidos, pensando-se ser um procedimento concomitante com o objectivo de melhor se compreender as representações dos sujeitos e de se realizar uma investigação rigorosa e sistemática.

Importa referir que a escolha da amostra não foi totalmente aleatória, tendo servido como critério o desempenho dos alunos ao nível da leitura. Nesta conformidade e no âmbito da realização de um Teste Diagnóstico, escolheram-se 10 alunos entre os 12 que enquadravam o perfil do aluno que lê satisfatoriamente; os 10 que somavam a totalidade dos alunos com um nível bastante satisfatório de leitura; 10 dos 16 que integravam o perfil do aluno que conhece as letras do alfabeto mas não lê e, por último, 10 entre os 39 que não conheciam as letras do alfabeto.

Não obstante a selecção da amostra, considerámos fundamental, para este estudo, o registo de dados que, ocasionalmente, pudessem ser recolhidos junto dos restantes alunos da Turma D e junto das outras turmas da 5ª Classe, reconhecendo-se a importância dos mesmos para um melhor conhecimento do grupo e da comunidade. Assim, observámos aspectos gerais das representações sociais, acreditando-se na

possibilidade de cruzar dados que nos permitissem conceber uma teoria sobre a situação que nos propomos investigar.

Procurando-se uma orientação para o desenvolvimento do trabalho de campo, formulámos três questões relacionadas com o impacto do Projecto “aLer+” nas aprendizagens realizadas pelos alunos ao nível da leitura e da escrita. As referidas questões originaram outras três, de carácter mais abrangente, estendendo a investigação à professora titular da turma participante e às famílias. Optámos por questões de natureza mais aberta, concomitantes com as que, por norma, se desenvolvem num estudo qualitativo. Silva (1996), no entanto, no plano da investigação – acção, define-as como hipóteses de acção e justifica:

“A intenção de intervir num problema social supõe uma previsão (mais ou menos bem definida) de possíveis soluções que permitam também um conhecimento mais aprofundado da situação e do problema a que se pretende dar resposta. A afirmação de uma relação entre o problema e as estratégias globais de solução previstas corresponde à formulação de hipóteses que, tal como na investigação experimental, têm a função de orientar a ‘experiência’” (Silva, 1996, p. 110).

Ainda com o objectivo de orientar a recolha de dados, procedemos à planificação dos momentos de análise no campo. Nesta conformidade, planificámos recolher, semanalmente, na sala de aula e na biblioteca escolar, os dados provenientes dos alunos, desenvolvendo-se, em cada um dos contextos, sessões de trabalho de quarenta minutos; com os professores da 5ª Classe planificou-se a realização de reuniões mensais para se avaliar as actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto e para se discutirem estratégias de superação de dificuldades apresentadas pelos alunos e de constrangimentos sentidos pelos docentes; relativamente às famílias, a planificação consistiu na realização de encontros para informar os encarregados de educação sobre o desempenho escolar e participação dos alunos no Projecto. Perspectivou-se, também, recolher, junto dos encarregados, dados acerca do comportamento dos seus educandos em situação familiar e apresentar-se, nestes encontros, propostas de envolvimento dos encarregados no Projecto “aLer+ em Vários Sotaques.

Acresce referir que todo o trabalho de análise no campo fez-se acompanhar por registos de comentários e reflexões do observador relativamente às situações observadas. Se, por um lado, este procedimento permitiu que tivéssemos a percepção dos dados que iam emergindo, por outro e à medida que o estudo

avançava, íamos estabelecendo relações entre os dados e as concepções teóricas, já que a análise no campo foi feita a par com o trabalho de revisão da literatura.

Terminamos a abordagem deste ponto da secção metodológica, mencionando o recurso, no presente trabalho de investigação, a alguns auxiliares visuais, como fotografias, mapas e gráficos. Tratando-se de uma tese baseada na implementação de um projecto pedagógico que integra um plano de actividades, pensamos ser pertinente exemplificar com imagens algumas dessas actividades, bem como os recursos materiais utilizados para o desenvolvimento das mesmas.

4.4. Considerações de carácter ético

“ em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 75).

Em conformidade com os pressupostos teóricos apresentados pelos autores, o projecto de investigação foi desenvolvido com o consentimento dos sujeitos participantes, zelando-se pela protecção dos mesmos contra qualquer espécie de danos.

No sentido de se consciencializar os docentes da 5ª Classe sobre a natureza do estudo e sobre as suas responsabilidades, realizou-se uma reunião, no dia 25 de Janeiro de 2011, na qual foi apresentado o Projecto “aLer+” e seleccionada a turma participante na investigação. Importa esclarecer que a Titular da referida turma aderiu voluntariamente ao Projecto, tendo o grupo demonstrado estar de acordo com o procedimento adoptado para a escolha dos intervenientes no estudo.

No que diz respeito às famílias, a conduta foi semelhante, tendo-se realizado uma reunião, no dia 9 de Abril de 2011, com o objectivo de se informar os encarregados de educação acerca do trabalho que se estava a desenvolver e sobre a investigação em curso. Neste encontro procedemos à apresentação do Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”, auscultando-se os pais sobre a pertinência dos projectos, sobre o seu interesse em participar no desenvolvimento dos mesmos e sobre a sua disponibilidade para assumirem o compromisso. Ainda na reunião do dia 9 de Abril:

“Ponto Três: Falou-se sobre a importância de se conhecer o contexto familiar dos alunos no sentido de se procurar responder às dificuldades apresentadas ao nível das aprendizagens. Para tal, solicitou-se aos EE’s o preenchimento de um

Inquérito que oferecesse, às professoras, informações sobre os EE's, ambiente familiar das crianças e apoio escolar oferecido pelas famílias. O Inquérito foi preenchido com o apoio e orientação das professoras, mediante a leitura das questões que constavam do mesmo” (Acta Reunião 1, 2011, § 5).

Relativamente aos alunos, apesar de informados sobre os projectos “aLer+”, optámos por omitir a realização do estudo, com o intuito de se evitar situações de inibição e de se recolher dados tão espontâneos e autênticos quanto possível.

Junto das direcções da EPM – CELP e EPCPCA foram entregues cartas solicitando-se a autorização para a realização da presente investigação, pelo que as assinaturas provam a existência de um consentimento informado.

Embora os sujeitos tenham sido explicitamente informados sobre o conteúdo do estudo e concordado com a realização do mesmo, permitiu-se, durante todo o processo de análise no campo, que tomassem decisões relativas à sua participação. Ainda no âmbito dos princípios éticos adoptados, zelámos pela protecção das identidades dos sujeitos e tratámo-los respeitosamente, mantendo-os sempre informados sobre os procedimentos seguidos.

Síntese conclusiva da metodologia

Sintetizando os assuntos abordados na presente secção, começamos por referir a proximidade entre a investigação – acção e a perspectiva qualitativa deste estudo, já que se encara a possibilidade de haver mudanças nos comportamentos dos alunos, professores, famílias e da comunidade, em geral, verificando-se um envolvimento explícito do investigador na causa da investigação.

Relativamente à perspectiva teórica do estudo, consideramo-lo de natureza fenomenológica, na medida em que procuramos compreender o significado dos acontecimentos e das interacções, e identificamo-lo como sendo uma investigação etnográfica, uma vez que procedemos à descrição de alguns aspectos culturais.

No que diz respeito aos procedimentos seguidos para a realização do trabalho de análise no campo, importa mencionar: a selecção de uma amostra representada por 40 alunos, dos 77 que integravam a turma participante no estudo; a recolha de dados junto dos restantes alunos da turma participante e junto das restantes turmas da 5ª Classe; a perspectiva de se conceber uma teoria sobre a situação que nos

propomos investigar; o facto de termos optado por formular, no estudo, questões orientadoras, de natureza mais aberta, concomitantes com as que, por norma, são desenvolvidas nos estudos qualitativos; o facto de termos procedido à planificação dos momentos de análise no campo e ao registo dos comentários e reflexões do observador, realizando-se, em simultâneo, o trabalho de revisão da literatura; o recurso a auxiliares visuais, como fotografias, mapas e gráficos, durante o processo de análise no campo.

Por último, apresentamos, nesta síntese conclusiva, algumas considerações de carácter ético abordadas no presente capítulo. Aponta-se o desenvolvimento do projecto de investigação com o consentimento dos participantes; a total abertura face à tomada de decisões, por parte dos mesmos, durante todo o processo de análise no campo; o respeito pelos sujeitos e a protecção das suas identidades.

Defendendo-se o perfil ético do investigador, procuramos proceder, no capítulo correspondente à análise dos dados, à descrição autêntica dos mesmos, evitando-se qualquer tipo de distorção.

CAPÍTULO 5

Análise de Dados

“Lembre-se de que por ‘dados’ entendemos as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc.)” (Bogdan e Biklen, 1994, p.232).

Após a recolha dos dados referidos pelos autores, dedicamo-nos, neste capítulo do trabalho, à tarefa analítica, interpretando-se o conjunto de informações obtidas no campo de investigação, com o intuito de se compreender e apresentar os materiais recolhidos. A sua quantidade e diversidade determinaram, porém, a necessidade de se definir uma estratégia de organização dos dados, pelo que procedemos à classificação dos mesmos, agrupando-os por categorias. Fizemo-lo, importa referir, em suporte de papel, definindo-se padrões de classificação e utilizando-se separadores para se formar conjuntos de informações, e em suporte informático,

organizando-se os dados em pastas, de acordo com as regularidades apresentadas pelos mesmos.

Se, como mencionam Bogdan e Biklen, “Determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias (1994, p.221), tomámos como referência as questões que orientam o presente estudo para a criação de categorias gerais de codificação. Nesta conformidade, a questão ‘Em que medida as práticas regulares de leitura facilitam a elevação dos níveis de literacia?’ remeteu-nos para a criação de uma primeira categoria que integra os dados relativos ao trabalho realizado com os alunos na sala de aula e na biblioteca; a questão ‘Quais as representações da professora titular no âmbito do desenvolvimento do projecto?’ fez emergir uma segunda categoria de codificação relacionada com o trabalho desenvolvido com a professora titular da turma participante no estudo; a terceira categoria, integrando os dados relativos ao trabalho desenvolvido com as famílias, é concomitante com a questão ‘Quais as representações das famílias no âmbito do desenvolvimento do projecto?’.

Criadas as categorias gerais de codificação, procedemos ao desenvolvimento das mesmas, identificando-se, para cada uma, categorias mais específicas ou subcódigos facilitadores das tarefas de manipulação dos dados e análise das representações dos sujeitos.

Por último, nesta breve introdução ao capítulo, importa mencionar que não obstante sabermos da existência de manuscritos que se identificam com determinadas escolas de investigação, podendo constituir uma boa estratégia de trabalho, optámos, na presente dissertação, por seguir um estilo particular de apresentação dos dados que nos propomos analisar.

5.1. Participantes na metodologia

Iniciamos a abordagem deste ponto do capítulo fazendo uma breve descrição da turma participante no estudo. O grupo é constituído por 78 alunos, sendo 36 rapazes e 42 raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos.

De um modo geral, os alunos respeitam a obrigatoriedade de usar o fardamento escolar e, em contexto de sala de aula, sentam-se três a três, nas carteiras, formando filas compostas, maioritariamente, por rapazes ou por raparigas. Realça-se o facto de estarem sentados na primeira fila, diante da secretária da professora, os alunos

com melhor rendimento escolar e na última fila os alunos que apresentam maiores dificuldades. Uma tal diferenciação, importa mencionar, é feita por decisão da Titular de Turma, pois: “Os alunos são muitos e chega-se ao final do ano conhecendo apenas os indisciplinados e os inteligentes” (TT, 2011). E, referindo-se à fila onde se encontram os alunos que apresentam maiores dificuldades, comenta: “Aquela fila é a fila do lixo não reciclado” (TT, 2011).

No que diz respeito ao comportamento, podemos caracterizar como sendo próximas as relações estabelecidas entre os pares, porém distante e hierárquica a relação adulto/criança, sendo por demais evidente o constrangimento dos alunos diante do professor, com quem falam, normalmente, em voz baixa, adoptando uma postura, ousamos dizer, quase submissa. Contrariando este modelo de relação vertical, recordamos a teoria humanista da aprendizagem que enfatiza o ensino focalizado nas relações humanas, exaltando a importância do contexto, da relação pedagógica e do clima do grupo para a formação do indivíduo. Mais recordamos os resultados de estudos levados a cabo em África, que denunciam a situação de desvantagem das crianças pertencentes a culturas mais hierarquizadas na realização das tarefas piagetianas. Mencionamos ainda Gómez (1999) que falando sobre as reformas operadas no sistema de ensino, após a independência de Moçambique, diz não terem provocado mudanças na relação professor – aluno, predominando o recurso a métodos autoritários herdados da ‘escola velha’.

Caracterizando-se, agora, a turma D da 5ª Classe, quanto à sua situação académica, voltamos a mencionar o Teste Diagnóstico realizado pelos alunos no dia 31 de Janeiro de 2011. Dos 75 alunos que participaram na actividade, tendo-se registado 3 faltas, 4 integraram o perfil do aluno que domina razoavelmente a leitura e a escrita; 7 demonstraram dominar razoavelmente a leitura, apresentando, no entanto, um fraco domínio da escrita; 13 alunos apresentaram um fraco domínio da leitura e da escrita; 39 integraram o perfil do aluno que apresenta um fraco domínio da leitura, desconhecendo as regras básicas da escrita e 5, o perfil do aluno que não conhece o alfabeto e as regras básicas da escrita. Para uma melhor visualização dos referidos dados, apresentamos a seguinte tabela:

PERFIS	ALUNOS
PERFIL 1 – Domínio razoável da leitura e da escrita	4
PERFIL 2 – Domínio razoável da leitura e fraco domínio da escrita	7
PERFIL 3 – Fraco domínio da leitura e da escrita	13
PERFIL 4 – Fraco domínio da leitura e desconhecimento das regras básicas da escrita	39
PERFIL 5 – Desconhecimento do alfabeto e das regras básicas da escrita	12

Quad. 1

O desempenho dos alunos no Teste Diagnóstico vem, deste modo, confirmar a situação problemática denunciada por alguns docentes do Ensino Básico e pelos investigadores do INDE, aquando da implementação dos projectos de investigação, no âmbito do ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa, entre 1998 e 2003.

Sendo notório o desfasamento entre o desempenho dos alunos e as competências de leitura e escrita expectáveis no estágio operativo concreto, relembramos os constrangimentos referidos pelos diferentes autores: o ambiente sócio – económico em que os alunos estão inseridos; a aprendizagem da Língua Portuguesa como ‘língua segunda’; as estratégias adoptadas no ensino da Língua Portuguesa.

Descrita a turma participante na investigação, procedemos, agora, à apresentação da professora titular da turma D, da 5ª Classe, recordando-se ser a turma seleccionada para a realização do presente estudo.

A docente exerce a profissão desde 1998 e foi titular da turma D durante dois anos consecutivos, correspondentes ao ensino da 4ª e da 5ª Classes. Pertence a mesma ao quadro efectivo de professores da Escola Primária Completa Polana Caniço A e tem, como habilitações, a 10ª + 2 (10ª classe + 2 anos do curso de formação de professores primários), tendo-se formado na área da Planificação e Gestão Escolar, entre 2006 e 2009, na Universidade Pedagógica, em Maputo.

Comentando-se, agora, sobre as práticas educativas da docente, recordamos que os professores da 5ª Classe, da EPCPCA, de um modo geral e sobre as estratégias adoptadas em contexto de sala de aula, dizem ‘promover a leitura coral ou colectiva e fazer a interpretação de textos, através de perguntas lançadas à turma ou direccionadas a um determinado aluno’. Os mesmos professores lamentam o fraco empenho dos alunos e esclarecem:

“ [...] os alunos não fizeram as cópias correspondentes ao trabalho das férias.

[...] os professores mandam fazer cópias, mas os alunos não fazem e isso

desmotiva o professor. [...] os alunos fizeram a cópia mas tiveram dificuldades em responder às perguntas de interpretação” (Acta Reunião 4, 2011, § 2, 3,12).

Vejamos, desta vez, numa análise mais individualizada, se os métodos utilizados pela professora titular da 5ª Classe D, são concomitantes com as estratégias mencionadas pelo grupo. Para o efeito, servimo-nos dos dados provenientes de uma filmagem de uma aula de Português, realizada no dia onze de Fevereiro de 2011, junto da turma participante na presente investigação. No início da referida aula, a professora chamou uma aluna ao quadro para que lesse, em voz alta, um texto do manual escolar. Enquanto decorria a leitura, alguns alunos acompanhavam, olhando para o manual, outros, apesar de terem o livro, não estavam a acompanhar, mostrando olhares dispersos, e um terceiro grupo, simplesmente, não possuía o manual escolar. Terminada a leitura, a professora passou à interpretação oral do texto, parte da qual transcrevemos:

“[...] P: O coelho e o leão eram o quê?

R: Amigos. (resposta em coro)

P: Mas, o leão? O que é que fez o leão?

R: (Não houve resposta)

P: O leão viu uma rapariga muito...

R: Bonita. (resposta em coro)

P: Qual é a essência da história? Quer-nos dizer o quê?

R: (Não houve resposta)

P: Nós já lemos que o leão foi pegar os filhos do amigo para oferecer. Então, esse não é um bom amigo. É?

R: Não. (resposta em coro)

P: Imaginem se alguém vai buscar os meus filhos! Esse é meu amigo?

R: Não. (resposta em coro)

Prof. : - Então, não eram amigos. Ali tinha um interesse [...].

Após a interpretação oral, advertindo-se que os alunos que respondiam em coro estavam, maioritariamente, sentados na fila que se encontra diante da secretária da professora, passou-se à leitura do texto todo, em voz alta, por filas. Iniciaram os alunos da primeira fila, os quais, na sua maioria, leram; na segunda fila, leram apenas os alunos que estavam sentados nas duas primeiras carteiras e, enquanto decorria a leitura, a professora transcrevia, no quadro, a Ficha Prática do Manual Escolar. Os alunos que, supostamente, deveriam estar a acompanhar a leitura, começaram a tirar os cadernos das pastas e a copiar o que estava escrito no quadro. Alguns conseguiram fazer a cópia da Ficha Prática, outros, porém, ou fizeram uma

imitação de cópia, pois os seus registos eram imperceptíveis, ou, simplesmente, não realizaram a actividade.

Quando a professora terminou de passar a Ficha Prática no quadro, deu por encerrada a actividade de leitura colectiva por filas, pelo que os alunos que se encontravam nas duas últimas filas não leram, por coincidência os que, maioritariamente, não possuíam o manual escolar. Em jeito de parênteses, importa esclarecer que os manuais escolares são oferecidos pelo MINED, mas não em quantidade suficiente, pelo que os professores dizem proceder ao sorteio dos mesmos nas turmas.

No âmbito da filmagem observada, é possível registar, como estratégias adoptadas pela professora, a leitura coral e colectiva e a interpretação do texto através de perguntas lançadas à turma, à semelhança do que foi referido pelo grupo da 5ª Classe da EPCPCA. Mais observamos: que apenas uma aluna leu o texto, em voz alta, para a turma; que as questões colocadas aos alunos não exigiam mais do que respostas em coro e baseadas no ‘sim’ ou no ‘não’; que os alunos tinham que copiar a Ficha Prática do quadro, não obstante termos verificado, na avaliação realizada a 31 de Janeiro, que 85% apresentavam sérias dificuldades ao nível das competências de escrita; que mais de metade dos alunos da turma não tinham participado nas actividades desenvolvidas, ou por não possuírem o manual escolar, ou por não saberem escrever, ou, pelo simples facto de não terem tido a “oportunidade” de participar.

Em jeito de análise, recordamos Duarte (2002) que enquadra tais estratégias de ensino numa concepção que ‘sujeita os alunos a um padrão preestabelecido’, apostando-se mais na ‘memorização das informações’ e menos na ‘construção de significados’.

Recordamos, também, Gómez (1999) que retrata a crise educativa em 1979, uma crise que, no nosso entender e baseando-nos no presente estudo, perdura até aos dias de hoje, sendo por demais evidente ‘a selecção dos melhores, fomentando-se as desigualdades sociais e o fracasso escolar’ (p. 330).

Nesta conformidade e tal como aferiram os investigadores do INDE, nas pesquisas levadas a cabo entre 1998 e 2003, também nós diagnosticámos, no âmbito da observação da supracitada aula, a prevalência dos constrangimentos que os autores consideram estar na base da problemática do ensino da Língua Portuguesa: ‘o uso sistemático da sequência leitura e interpretação de um texto; a valorização da

leitura e da escrita, em detrimento da oralidade; o recurso frequente a perguntas fechadas, incentivando-se as respostas em coro; a valorização da leitura em coro, em detrimento da leitura silenciosa; o desinteresse dos alunos, já que esta língua não serve para garantir as suas necessidades imediatas’.

Perante o quadro descrito e tal como já referimos, concluímos ser imprescindível, para o desenvolvimento do Projecto “aLer+”, a “[...] realização de um trabalho conjunto ao nível da planificação, execução e avaliação das actividades de ensino – aprendizagem, na área de Língua Portuguesa” (Acta Reunião 1, 2011, § 2).

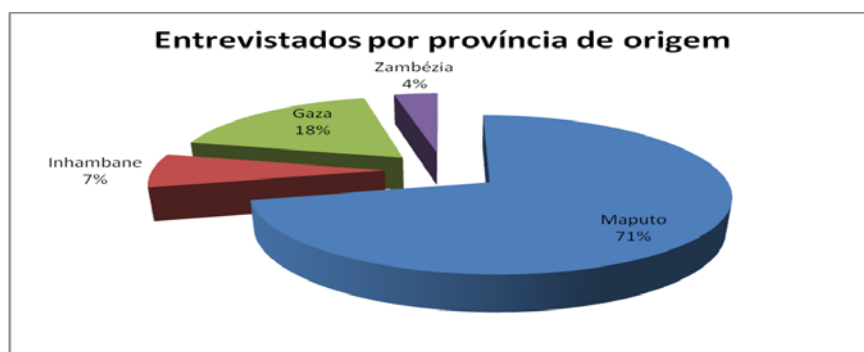
Acordada a realização do referido trabalho em equipa, incentivámos o envolvimento efectivo dos docentes nas actividades do Projecto e é no âmbito desta participação que analisamos, posteriormente, as representações da professora da Turma D.

Apresentada a professora titular da turma D, procedemos, neste ponto correspondente aos participantes na metodologia, à caracterização das famílias.

Tratando-se de famílias para quem o português é língua segunda, procurámos compreender as questões culturais e sociais que caracterizam os contextos parentais, pois, como referem The National Literacy Trust (2007), um tal conhecimento é crucial para se envolver os pais e encarregados de educação nos projectos educativos das escolas. Assim, e tal como já foi referido, solicitámos aos EE’s dos alunos que, no presente estudo, integram a amostra, que preenchessem um questionário, identificando: a sua situação sócio – económica; o percurso escolar realizado; o nível de participação na vida escolar dos seus educandos; o interesse e disponibilidade para participar no Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”.

Importa mencionar que na reunião do dia 9 de Abril de 2011, na qual foram preenchidos os referidos inquéritos, apenas compareceram 28 dos 40 encarregados de educação que constituem a amostra representativa das famílias. Nesta conformidade e no âmbito da presente caracterização, os dados recolhidos junto destes 28 EE’s serão apresentados em forma de gráficos. Acresce referir que, não obstante termos seleccionado os gráficos mais pertinentes, será feita, nesta análise, a interpretação de todas as provas existentes.

Assim sendo, começamos por apresentar o gráfico correspondente às províncias de origem dos entrevistados:



Graf. 1 – EPMCELP, 2011

Tal como podemos observar, mediante a leitura do gráfico, a grande maioria dos encarregados de educação é natural de Maputo, província que se situa no Sul de Moçambique e que é a capital do país. Os restantes EE's, a residirem na província de Maputo há mais de um ano, são oriundos da província de Gaza, que se segue, na direcção Sul – Norte, à província de Maputo; Inhambane, que, na mesma direcção, surge, no mapa, a seguir à província de Gaza e uma menor percentagem é natural da Zambézia, província que se situa no Norte de Moçambique.

Por serem diversas as suas origens, são, também, diversas as línguas faladas em casa pelos encarregados de educação, sendo que 57% dos entrevistados dizem falar o português, como língua primeira, e os restantes 43% dividem-se entre o Ronga, o Changana e o português como língua segunda.

Não obstante os dados apresentarem uma maioria falante da Língua Portuguesa como língua primeira, quando Diniz afirma que “Em Moçambique a Língua Portuguesa é língua segunda para a maioria da população” (Diniz et al., 2005, p. 1), recordamos, para justificar esta aparente discrepância, que 71% dos EE's são naturais da província de Maputo, tratando-se de uma área urbana onde confluem diferentes culturas e linguagens, sendo a Língua Portuguesa considerada, como refere Ganhão (1979), ‘factor de unidade, nivelador das diferenças. Mais recordamos, pelas razões acima mencionadas, que o SEM não sugere a implementação do Programa de Ensino Bilingue nas escolas dos centros urbanos, prevendo-se que a língua veiculada seja a Língua Portuguesa.

Prosseguindo-se com a presente caracterização, falemos, agora, das características sócio – económicas das famílias. Sobre esta questão, os dados provam que a esmagadora maioria vive em casas de alvenaria, sendo os agregados familiares compostos por grupos que oscilam entre as seis e as dez pessoas. Dos encarregados entrevistados, 50% realizaram um percurso escolar que varia entre a 5ª e a 9ª Classe

e 4% dizem ter um curso superior. Sobre as profissões dos mesmos, apresentamos um gráfico ilustrativo:

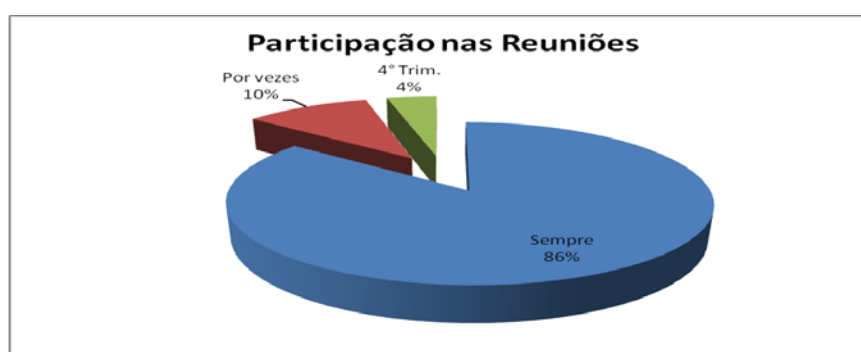


Graf. 2 – EPMCELP, 2011

Note-se que os encarregados de educação integram múltiplas profissões, pertencendo a fatia maior aos estudantes. Esclarece-se que este grupo é constituído por irmãos mais velhos dos alunos, ainda em idade escolar, que assumem o papel de encarregados de educação dos mais novos. Para uma melhor compreensão desta realidade, transcrevemos um extracto da acta correspondente à reunião realizada com os EE's no dia 13 de Maio de 2011:

“A irmã da aluna, referindo-se ao ambiente familiar, disse que a mãe faleceu, o pai vive na África do Sul e a aluna vive com a avó. Relativamente à situação escolar, disse que a aluna não quer estudar; sai da escola às 10.10h e só chega a casa às 13.00h. Quando se pergunta onde esteve, diz que a professora disse para ficar na escola a fazer Educação Física. No período da tarde, sai de casa às 14.00h e só regressa às 20.00h, dizendo que estava na casa da tia. A irmã acrescentou que, em casa, a aluna só fala em dialecto” (Acta Reunião 2, EE's, 2011, § 13).

Completando-se a descrição que fazemos das famílias, vejamos, no gráfico que se segue, qual o nível de participação na vida escolar dos seus educandos:



Graf. 3– EPMCELP, 2011

A esmagadora maioria diz participar sempre nas reuniões e 53% dos encarregados assumem apoiar, regularmente, os filhos na realização dos trabalhos de casa; os índices de participação decrescem apenas tratando-se das visitas voluntárias à escola para falarem com o professor sobre a situação escolar dos seus educandos.

Contrariamente ao que os dados evidenciam, na reunião com os encarregados de educação, realizada no dia 9 de Abril de 2011, dos 40 EE's convocados, compareceram 28, tendo-se registado 12 faltas; para a reunião do dia 13 de Maio enviámos 21 convocatórias, tendo-se registado 10 presenças e 11 faltas e na reunião do dia 20 de Maio, dos 29 EE's convocados, compareceram 13, tendo-se registado 16 faltas.

A Titular de Turma discordando, também, das informações provenientes dos encarregados de educação, desabafa sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, referindo: “Eles não têm a culpa; os encarregados não colaboram; ficam sozinhos em casa porque as mães vão vender” (TT, 2011) e, na reunião do dia 13 de Maio:

“A Titular de Turma entreviu dizendo que quando se escolhe um explicador, tem que se saber se sabe, de facto, explicar. [...] acrescentou ser importante perguntar ao aluno o que fez na escola e na explicação, dizendo que se a criança chega a casa, larga os livros e ninguém conversa com ela sobre os estudos, a família não consegue perceber qual é o seu rendimento escolar. [...] Referiu ainda que há crianças que dizem que não aprendem porque têm espíritos” (Acta Reunião 2, EE's, 2011, § 15).

Os próprios encarregados parecem contradizer-se nas suas afirmações. Note-se que 53% mencionam dar apoio escolar em casa aos seus educandos, mas, na reunião do dia 13 de Maio, dos 10 EE's presentes, cinco dizem ter inscrito os educandos em explicações; quatro revelam não ter condições para os apoiar e apenas um encarregado de educação “... salientou que o ambiente familiar da criança é estimulante e que existe o cuidado de se dar continuidade ao trabalho realizado na escola. (Acta Reunião 2, EE's, 2011, § 11). Também na reunião do dia 20 de Maio, na qual os 13 encarregados presentes não eram os mesmos que compareceram à reunião do dia 13 de Maio, quatro dizem ter inscrito os educandos em explicações; quatro dizem tentar apoiar, porém sem êxito, pois os educandos não querem estudar; dois revelam não ter condições para os apoiar; dois referem que o acompanhamento é feito pelos irmãos e apenas um “disse que a sua educanda gosta de estudar e que tanto o pai como a mãe trabalham com ela em casa”. (Acta Reunião 3, EE's, 2011, § 4).

Analisando-se a participação das famílias na vida escolar dos seus educandos, assumimos tratar-se de uma problemática que transcende o facto de ‘ser deficiente a sua contribuição financeira’, como refere a Directora da Escola Primária Completa Polana Caniço A. Por outro lado e ainda no âmbito da presente análise, se relacionarmos uma tal participação, que consideramos ser inconsistente, com as dificuldades apresentadas pelos alunos, então, terá fundamento a teoria de Sousa quando refere “... que o envolvimento das famílias na escola está positivamente relacionado com o sucesso educativo dos alunos...” (Sousa, *in* Silva, 2007, p. 182).

5.2. Trabalho realizado com os alunos no âmbito do Projecto “aLer+”

O desempenho dos alunos no Teste Diagnóstico, como já referimos na secção introdutória, despoletou a necessidade de se rever os objectivos do Projecto “aLer+” e de se adaptar o Plano de Actividades às dificuldades verificadas. A estratégia foi discutida, em reunião, com os docentes da 5ª Classe, pelo que, da acta lavrada, apresentamos o parágrafo correspondente às decisões tomadas pelo grupo:

“Ponto Dois: Tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos, propôs-se iniciar o Projecto aLer+ trabalhando-se, durante o mês de Fevereiro, o alfabeto, a escrita do nome, a leitura e escrita de pequenas frases. Ficou decidido que seriam construídos cartões com os nomes dos alunos e o alfabeto no verso, para que eles os possam usar diariamente. Mais se decidiu que a actividade de alfabetização seria desenvolvida uma vez por semana pela responsável pelo projecto e nos outros dias da semana pelos professores titulares” (Acta Reunião 2, 2011, § 2).

Para uma melhor compreensão das alterações realizadas no Plano de Actividades, parece-nos pertinente descrever as acções inicialmente previstas e as posteriormente planificadas, em função das necessidades aferidas.

PLANO DE ACTIVIDADES	
Acções Previstas	Acções Desenvolvidas
Leitura Orientada na Sala de Aula	Leitura Orientada na Sala de Aula
<p>Activ. 1 - Selecção de uma obra para leitura orientada na sala de aula;</p> <p>Activ. 2 - Construção de um guião para leitura orientada na sala de aula;</p> <p>Activ. 3 - Preenchimento do Bilhete de Identidade da obra;</p> <p>Activ. 4 - Análise da obra, seguindo as instruções que vão aparecendo ao longo do guião;</p> <p>Activ. 5 - Realização das tarefas que vão sendo propostas;</p> <p>Activ. 6 - Preenchimento, no final do trabalho da ficha de auto – avaliação.</p>	<p>Activ. 1 - Trabalho com letras móveis;</p> <p>Activ. 2 - Escrita do alfabeto;</p> <p>Activ. 3 - Trabalho com sílabas móveis;</p> <p>Activ. 4 - Identificação de letras no cartaz do alfabeto;</p> <p>Activ. 5 - Construção do cartaz do alfabeto;</p> <p>Activ. 6 - Apresentação do cartaz do alfabeto;</p> <p>Activ. 7 - Selecção de uma obra para leitura orientada na sala de aula e análise da mesma;</p> <p>Activ. 8 – Avaliação das competências de leitura e escrita.</p>
Visitas à Biblioteca Escolar	Visitas à Biblioteca Escolar
<p>Activ. 1 – Realização de visitas à BE;</p> <p>Activ. 2 - Apresentação das regras de utilização da BE;</p> <p>Activ. 3 – Exploração livre do acervo;</p> <p>Activ. 4 - Leitura individual, a pares e em grupos;</p> <p>Activ. 5 - Dinamização da “Hora do Conto”;</p> <p>Activ. 6 - Apoio a grupos de leitura;</p> <p>Activ. 7 - Realização de concursos;</p> <p>Activ. 8 - Visitas de autores e ilustradores;</p> <p>Activ. 9 - Comemoração da Semana da Leitura – parceria com a BE da EPM-CELP ;</p> <p>Activ. 10 - Comemoração do Dia Mundial do Livro;</p> <p>Activ. 11 - Comemoração do Dia de África.</p>	<p>Activ. 1 - Apresentação das regras de utilização da BE;</p> <p>Activ. 2 - Exploração livre do acervo;</p> <p>Activ. 3 - Leitura, a pares, da obra seleccionada;</p> <p>Activ. 4 - Leitura individual e construção de puzzles.</p>

Quad. 2

Note-se que na nova planificação demos prioridade ao trabalho de alfabetização que, devendo decorrer apenas no mês de Fevereiro, prolongou-se até ao mês de Abril. Assim, quer a nível do programa de Leitura Orientada em Contexto de Sala de Aula como a nível do Programa de Visitas à BE, tivemos que restringir e reformular as actividades previstas, condicionados pelo factor tempo e pelas dificuldades apresentadas pelos alunos. Optámos, nesta conformidade, pela realização de um plano menos ambicioso, em termos de diversificação de actividades, e mais adaptado às necessidades dos alunos.

Apresentado o novo Plano de Actividades e justificada a reestruturação levada a cabo, passamos à descrição das acções desenvolvidas, no âmbito do Projecto “aLer+”. Em simultâneo, analisamos as representações dos alunos e a evolução das suas competências, procurando-se responder à questão que colocamos e que norteia o estudo: que efeitos diferenciais são observados no desempenho escolar de um grupo de alunos de uma turma da 5ª classe, ao nível da leitura e da escrita, como consequência da implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”?

5.2.1. Trabalho realizado com os alunos na sala de aula

Neste ponto da primeira categoria de classificação, procedemos à descrição de três actividades correspondentes ao Programa de Leitura Orientada em Contexto de Sala de Aula. Seleccionámo-las tendo em conta a quantidade e riqueza dos dados recolhidos aquando a realização das mesmas. Propomo-nos descrever as actividades mediante a utilização de grelhas que, no nosso entender, permitirão uma leitura sequencial e uma melhor compreensão das acções desenvolvidas e representações observadas.

Actividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Leitura Orientada

Actividade 1: Trabalho com letras móveis

Data de Observação: 8 e 9 de Fevereiro de 2011

Imagem das Fichas com Letras Móveis:



Fig. 4 – EPM – CELP, 2011

Descrição da Actividade:

Foram apresentadas aos alunos as letras móveis que compõem o alfabeto; os alunos disseram o nome de cada letra e, posteriormente, pronunciaram o alfabeto completo.

Em jeito de dramatização, dois alunos representaram as vogais: juntaram-nas e formaram os vários ditongos que eram lidos em voz alta pelos colegas; trabalhou-se, posteriormente, a junção das consoantes com as vogais, utilizando-se as fichas móveis.

Observações:

Os alunos disseram não saber o que eram os ditongos, mas, através do jogo realizado, conseguiram ler, colectivamente, e formaram palavras simples.

Aquando a junção das consoantes com as vogais, procediam, normalmente, à leitura das imagens que constavam nas fichas. Por exemplo: um ‘m’ e um ‘a’ liam ‘maçã’; um ‘v’ e um ‘e’ liam vela. Também aconteceu, na ficha com a imagem de um ‘cuco’, os alunos lerem: um ‘c’ e um ‘u’ passarinho e, na ficha com a imagem do volante, lerem um ‘v’ e um ‘o’ ‘roda’.

Comentários do observador:

Os alunos com maiores dificuldades apresentaram um comportamento agitado, brincando uns com os outros. Realça-se o facto de se encontrarem distanciados ‘da turma’, num canto da sala de difícil acesso visual e auditivo, já que as actividades decorriam, normalmente, próximo da secretária da professora, por servir, em simultâneo, como mesa de apoio.

Quanto à professora, como sinais demonstrativos do seu entusiasmo em relação à implementação do Projecto, transcrevemos os seguintes comentários: “Vou começar hoje mesmo a colar os alfabetos nos cartões”, referindo-se à construção de cartões móveis com o alfabeto; “Sim, vou escrever para todos”, referindo-se à escrita dos nomes dos alunos nos cartões do alfabeto, uma vez que muitos ainda não sabiam escrever o seu nome.

Actividade 5: Construção de um cartaz do alfabeto

Data de Observação: 22, 25 e 30 de Março de 2011

Imagem do Cartaz do Alfabeto:



Fig. 5 – EPM – CELP,

2011

Descrição da Actividade:

No Anfiteatro, pedimos aos alunos que se sentassem e perguntámos pelas fichas do alfabeto; alguns estavam com as fichas na mão, outros não as tinham. Explicámos, de novo, a tarefa e procedemos à elaboração de fichas para o cartaz do alfabeto que, depois de terminado, foi apresentado à turma pelos alunos que participaram na sua construção.

Observações:

Os alunos apresentaram muitas dificuldades na identificação das letras do alfabeto, mas construíram correctamente as fichas, demonstrando, desta vez, terem percebido as indicações que lhes foram dadas. Os que apresentaram o cartaz do alfabeto à turma, de um modo geral, conseguiram identificar as letras.

Os colegas assistiram atentamente à apresentação do cartaz e aplaudiram quando a actividade terminou. A turma mostrou-se entusiasmada com o facto de poderem ficar, na sala, com aquele instrumento de trabalho.

Comentários do Observador:

Explicámos à professora que muitos não tinham feito a ficha do alfabeto que lhes havia sido atribuída, ao que ela respondeu: - Eu entreguei as fichas e disse para fazerem.

Apareceram no anfiteatro alunos da turma que não faziam parte do grupo com o qual se estava a construir o cartaz do alfabeto e quando perguntávamos porque tinham vindo, respondiam: 'A professora disse para vir aprender o alfabeto'.

Relativamente às representações dos alunos, importa mencionar o facto de apresentarem muitas dificuldades em dar respostas que exijam mais do que o 'sim' ou o 'não'. Ao nível da oralidade, são pouco participativos, falam baixo e colocam reservas relativamente ao contacto directo com os adultos; quando seguramos nas suas mãos para os ajudar a escrever, por exemplo, retraem-se e demonstram um certo nervosismo.

Actividade 7: Análise da obra seleccionada para leitura orientada na sala de aula

Data de Observação: 7 e 14 de Junho 2011

Imagem de uma Sessão de Leitura Orientada



Fig. 6 – EPM - CELP

Descrição da Actividade:

Iniciámos a actividade de leitura orientada em contexto de sala de aula, utilizando-se o livro escolhido pela Titular de Turma na Biblioteca. Cada livro era utilizado por três crianças, sendo este o número de alunos sentados por carteira. Cada um lia em voz alta um ou dois parágrafos da história, sabendo-se que a leitura deveria ser sequenciada. Na primeira sessão, só foi possível realizar a actividade com 32 alunos. Na segunda sessão, desenvolvemos a actividade de leitura orientada com a segunda metade da turma.

Observações:

Os alunos que estavam a ler faziam-no em voz muito baixa, pelo que os outros não conseguiam acompanhar a leitura. Na primeira sessão, dos 32 alunos que leram, 9 tiveram Excelente; 6 tiveram Satisfaz Bem; 6 tiveram Satisfaz e 11 tiveram Não Satisfaz. Estes últimos, quando chegava a sua vez de ler, ou ficavam calados (a maioria) ou diziam que não sabiam ler. Na segunda sessão, a situação mostrou-se mais preocupante pois 34 alunos demonstraram não dominar a leitura.

Comentários do Observador:

Relativamente aos alunos que demonstraram ainda não saber ler, sugerimos à professora que fossem duas vezes por semana à BE para exercitarem a leitura, aproveitando-se dois tempos que tínhamos disponíveis e nos quais poderíamos reforçar o apoio a estes alunos. A professora mostrou-se muito apreensiva por ainda existirem, na turma, alunos que não conheciam o alfabeto e desabafou: “Não sei o que é que estes vêm fazer à escola; só vêm para provocar stresse!”

Na primeira sessão, a Titular de Turma colaborou, apoiando as crianças que estavam a ler e zelando pelo silêncio na sala de aula. Porém, na segunda sessão mostrou-se mais distanciada e menos motivada relativamente ao trabalho que estava a ser desenvolvido.

Quad. 5

5.2.2. Trabalho realizado com os alunos na biblioteca escolar

Neste segundo ponto da primeira categoria de classificação, descrevemos as três actividades correspondentes ao trabalho desenvolvido com os alunos na biblioteca escolar. Abordamos, deste modo, a totalidade das acções que constam do Plano reestruturado, já que, na primeira visita dos alunos à BE, desenvolvemos as actividades 1 e 2, em simultâneo.

Tal como no ponto anterior, recorreremos à utilização de grelhas para explicarmos as situações observadas, pensando-se ser importante haver coerência nos modelos adoptados para a apresentação dos dados.

Actividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Visitas à BE

Actividades 1 e 2: Apresentação das regras da BE e exploração livre do acervo Data de Observação: 11 de Maio de 2011
Descrição da Actividade: Estiveram presentes os alunos que integram o Grupo 1, aos quais se explicaram as regras da BE. Depois, os alunos escolheram, autonomamente, um livro e procederam à leitura individual do mesmo. Foi-lhes dito que, se ainda não conseguissem ler, os que conhecessem as letras do alfabeto, deveriam esforçar-se no sentido de realizarem a leitura de sílabas e os que não conhecessem poderiam pedir aos colegas que possuíssem um livro igual para lhes ler a história.
Observações: Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a visita à BE. Ouviram, atentos, falar sobre as regras e, de um modo geral, respeitaram-nas ao longo da sessão. Escolheram os livros que queriam ler, sem dificuldade e sem grandes hesitações. Mostraram-se interessados relativamente à actividade de leitura e leram, individualmente ou a pares, auxiliando os colegas, conforme lhes tinha sido sugerido. Verificou-se um grande empenho, por parte dos alunos que ainda não dominam a leitura, em decifram o código escrito.
Comentários do Observador: Ao questionarmos os alunos sobre quem conhecia ou não as letras do alfabeto, pedimos que as identificassem nos livros que tinham em mãos. Sentimo-nos motivados ao verificar que muitos alunos já conheciam as letras, embora ainda não dominassem a leitura.

<p>Actividade 3: Leitura, a pares, da obra seleccionada</p> <p>Data de Observação: 8 de Junho de 2011</p>
<p>Descrição da Actividade: Participaram na actividade os 11 alunos que, na sessão anterior, apresentaram dificuldades na leitura orientada da obra que estava a ser trabalhada em contexto de sala de aula. Estes alunos chegaram à BE, sentaram-se e foi-lhes entregue a obra (um livro por cada 2 alunos). Dissemos que realizassem a leitura a pares, enquanto os chamávamos para lerem individualmente.</p>
<p>Observações: Os alunos participaram com empenho na actividade, tendo-se feito, no decorrer da mesma, o seguinte registo: dos 11 alunos, dois integraram o perfil do aluno que não conhece as letras do alfabeto, tendo-se trabalhado a identificação das mesmas numa frase; dois integraram o perfil do aluno que não conhece algumas letras e lê com muita dificuldade; cinco identificaram as letras do alfabeto, mas fizeram uma leitura silabada e muito hesitante e dois integraram o perfil do aluno que conhece as letras do alfabeto e lê satisfatoriamente.</p> <p>Aquando a realização da leitura individual, questionámos os alunos, em privado, sobre a vontade de aprender a ler, ao que responderam: ‘Quero tanto, para aprender a fazer os TPC’; ‘Quero, para ler tudo o que está no quadro’; ‘Quero, para poder arranjar um emprego’; ‘Quero, para poder escrever’; ‘Quero, para ajudar os que não sabem ler’; ‘Quero, para poder estudar’; ‘Quero, para passar de classe’; ‘Quero, para conseguir fazer o exame’.</p>
<p>Comentários do Observador: Verificámos, com alguma admiração, que alguns alunos, apesar de não se terem manifestado na sala de aula, aquando a sessão de Leitura Orientada, levando-nos a pensar que não sabiam ler, afinal, no contexto mais reservado de leitura na BE, demonstraram conhecer as letras do alfabeto e conseguir juntá-las, realizando uma leitura silabada. Foi a primeira vez que realizámos um trabalho individualizado com estes alunos, o que nos leva a acreditar que eles, diante da turma, assumem um comportamento mais reservado, recusando-se a expor as suas dificuldades. Na BE estavam longe de críticas, comentários e, até mesmo, de risos, como é costume acontecer em contexto de sala de aula.</p> <p>Na BE, tiveram a oportunidade de ler “sem vergonhas” e fizeram-no, demonstrando ter vontade de aprender.</p>

Quad. 7

Actividade 4: Leitura individual e construção de puzzles

Data de Observação: 15 de Junho de 2011

Descrição da Actividade:

A professora acompanhou metade da turma até à BE e regressou à sala onde permaneceu com a outra metade da turma. Os alunos escolheram um livro para lerem e um grupo de seis alunos, que estavam sentados à mesa, construíram Puzzles.

Orientámos os alunos que estavam a construir os puzzles e, em simultâneo, apoiámos alguns alunos na leitura.

Observações:

Os alunos que estavam a construir os puzzles, nunca o tinham feito anteriormente e, por isso, optámos pelos mais simples com apenas 24 peças. Procurámos que realizassem autonomamente a actividade, mas, observando as suas dificuldades, tivemos que os orientar. No final da sessão, o grupo do puzzle do caranguejo tinha terminado e faltavam encaixar 3 peças ao grupo do puzzle dos elefantes.

Quanto ao grupo da leitura, verificámos que as alunas que liam bem estavam próximas umas das outras, tal como acontece na sala de aula. Estas alunas porém, apresentaram, ao longo da sessão, um comportamento destabilizador, conversando umas com as outras e trocando livros entre elas.

Comentários do Observador:

Ao chegarmos à escola, encontrámos um grupo de, aproximadamente, 10 crianças, de uma outra turma da 5ª Classe, que estavam no exterior porque chegaram atrasados e o professor não os deixou entrar na sala de aula. Perguntámos porque razão tinham chegado tarde e uma aluna respondeu: “Lá em casa, mandaram-me varrer o quintal e cozinhar antes de vir para a escola”.

Depois, ao aproximarmo-nos das salas de aulas, havia uma grande confusão em frente a uma das salas. Pensámos que estavam no recreio, mas os alunos disseram que o professor mandou-os para casa porque tinha uma reunião, situação que ocorre com alguma frequência. Da sala saiu um casal, pais de uma aluna, aparentemente nervosos e dizendo que a filha saía de casa todos os dias às 6 da manhã, mas que só descobriram naquele dia que ela não vinha para a escola.

Comentei com uma professora sobre o que tinha observado, dizendo-lhe que a manhã tinha começado de forma agitada. A professora riu-se e comentou: “Nem sabem o que nós vemos aqui!”

As situações descritas, que presenciámos, sem prever, trouxeram-nos mais dados sobre os contextos educativo e familiar em que os alunos estão inseridos.

Quad. 8

5.2.3. Análise dos dados referentes à primeira categoria de codificação

Apresentados os dados provenientes do trabalho de campo, passamos, neste ponto, à explicação dos mesmos, esperando-se que as provas recolhidas consigam ilustrar as asserções feitas. Pretende-se, nesta conformidade, levar a cabo uma interpretação suficientemente concludente, de modo a completar o que os dados revelam, respondendo-se à questão que norteia a presente categoria de classificação: ‘Em que medida as práticas regulares de leitura facilitam a elevação dos níveis de literacia?’

Procuramos, nesta análise, fundamentar a descrição e a explicação das situações observadas no âmbito do trabalho realizado com os alunos, relacionando os dados recolhidos com os pressupostos teóricos expostos no presente manuscrito. Confrontamos, assim, os referidos dados com as teorias da aprendizagem defendidas pelos diferentes autores; com os comportamentos expectáveis no estágio operativo concreto; com a influência do *viés cultural* no desenvolvimento das crianças e com as concepções de aprendizagem enunciadas pelos professores da 5ª Classe da EPCPCA.

Começando-se por analisar os dados à luz das diferentes teorias da aprendizagem, voltamos a mencionar: o facto de estarem sentados na primeira fila, diante da secretária da professora, os alunos com melhor rendimento escolar e na última fila os alunos que apresentam maiores dificuldades; a organização dos alunos em filas, compostas, maioritariamente, por rapazes ou por raparigas; a percepção de ser distante e hierárquica a relação adulto/criança; o desfasamento entre as representações da professora, quando diz, por exemplo, que ‘não sabe o que eles vão fazer à escola’, referindo-se aos alunos com maiores dificuldades, e as representações desses mesmos alunos, quando exprimem: “Quero tanto, para aprender a fazer os TPC”, referindo-se à vontade de aprender a ler; o facto da professora proceder, normalmente, à explicação dos conteúdos programáticos junto à sua secretária, distanciada da fila onde se encontram os alunos que apresentam maiores dificuldades; o embaraço que os alunos demonstram ao terem que dar respostas que exijam mais do que o “sim” ou o “não”, quando questionados sobre os referidos conteúdos.

No nosso entender, as situações descritas espelham a predominância de uma filosofia educativa semelhante à defendida pela corrente Behaviorista, já que esta pressupõe a postura passiva dos sujeitos que aprendem, considerando irrelevantes as características individuais dos alunos e valorizando as suas representações em termos de produto final.

Opondo-se a uma tal concepção, citámos, no presente manuscrito, a teoria humanista que defende o relacionamento interpessoal e a participação activa dos sujeitos no processo de ensino - aprendizagem, evitando-se ‘a selecção daqueles que evidenciam maiores capacidades’. Citámos, também, a teoria cognitivista que valoriza as características individuais dos sujeitos, considerando-as como o ponto de partida para a aprendizagem. Sanches (2001), por sua vez, enquadra as supracitadas descrições no modelo de ‘escola que hoje não queremos’ e recorda a escola que frequentou há quase meio século:

“[...] salas com as carteiras arrumadinhas em carreirinha, muito bem esfregadas pelas alunas, um estrado para o quadro e outro para o professor, este em local estratégico, bem à frente dos alunos, no canto superior esquerdo da sala de aula” (Sanches, 2001, p. 17).

Analisemos, agora, os dados tendo em conta os comportamentos expectáveis no estágio operatório concreto. Sem negligenciar as várias competências e *performances* indicadas por Piaget, centramos a presente análise no que o autor diz acontecer, neste estágio de desenvolvimento, ao nível das capacidades de leitura e escrita. Recordamos, portanto, esperar-se que a criança operatória concreta, à luz da teoria de Jean Piaget, seja capaz ‘de ler com diferentes objectivos e de escrever para expressar as suas ideias’. À luz da teoria de Mwamwenda (2005), o mesmo se espera da criança africana operatória concreta, prevendo-se que, depois de alfabetizada, ‘domine a leitura, a escrita e os conteúdos propostos pelas diferentes áreas curriculares’.

Não obstante as referidas previsões, constatámos, junto da Turma D da 5ª Classe e mediante a realização do já citado Teste Diagnóstico, que ‘dos 75 alunos que participaram na actividade, 39, que correspondem a 52% dos sujeitos, integravam o perfil do aluno que apresenta um fraco domínio da leitura, desconhecendo as regras básicas da escrita’. Na fase inicial de implementação do Programa de Alfabetização, verificámos que muitos alunos ainda não sabiam escrever o seu próprio nome, alguns não identificavam as letras do alfabeto e todos eles diziam não saber o que eram os ditongos. Na primeira sessão do Programa de Leitura Orientada em Contexto de Sala de Aula leram 32 alunos, dos quais 11 disseram não saber ler, ou seja, aproximadamente, 34% dos sujeitos; na segunda sessão, dos restantes 46 alunos da turma, 34 demonstraram não dominar a leitura, ou seja, aproximadamente, 74% dos sujeitos. Relativamente ao Programa de Visitas à BE, nas primeiras sessões, verificámos que muitos alunos, embora conhecendo as letras do alfabeto, não dominavam a leitura.

Confrontando-se estes dados com os comportamentos citados por Piaget e Mwamwenda, concluímos, no que diz respeito às capacidades demonstradas pelos alunos da 5ª Classe D, ao nível da leitura e da escrita, estarem aquém das competências e desempenhos expectáveis no estágio das operações concretas.

A professora, sendo titular da turma desde a 4ª Classe, em reunião com os Encarregados de Educação, justifica:

“Quando peguei na turma, as crianças não conheciam as letras nem sabiam escrever o nome. Eu tive que dar a 1ª, 2ª e 3ª classes, mas as crianças cresceram com as dificuldades” (TT, 2011).

Albertina Moreno, Directora do INDE, acrescenta:

“A maioria dos alunos tem o português como língua segunda e isso obriga à utilização de uma metodologia que pressupõe uma série de técnicas que, muitas vezes, não são usadas na íntegra. O que acontece na sala de aula é algo que não vai ao encontro das necessidades da criança” (Moreno, 2011).

E Mwamwenda (2005), por sua vez, referindo-se à influência do *viés cultural*, diz ir além da idade em que os estádios de desenvolvimento cognitivo são alcançados e, citando Schau et al., alerta:

“As crianças em circunstâncias extremamente desvantajosas podem nunca atingir o estágio do pensamento das operações formais a não ser que sejam trazidas mudanças no ambiente enquanto o desenvolvimento ainda é possível” (Schau et al. 1983, *in* Mwamwenda, 2005, p. 125).

Passamos, por fim, à análise dos dados, relacionando-os com as concepções de aprendizagem enunciadas pelos professores da 5ª Classe. Mencionam, os próprios, ‘promoverem um ensino baseado nas competências’ e ‘trabalharem utilizando o ensino em espiral’, porém, contradizendo-se, numa Acta de Planificação Quinzenal, registam: “Leitura e interp. do texto pág. 46 – Ficha prática pág. 46” (Acta Planificação, 20/05/2011, § 11 e 12).

No nosso entender, as actividades planificadas, implicando única e exclusivamente a utilização do manual escolar da 5ª Classe e não prevendo a diferenciação pedagógica, revelam-se desajustadas, tendo em conta as dificuldades demonstradas pela grande maioria dos alunos.

Dizem, também, os professores, ‘realizar a aprendizagem centrada no aluno com uso do método expositivo’ e acrescentam: ‘fazer ditados cópias e redacções é uma das formas de centralizar a aprendizagem no aluno’.

As supracitadas afirmações revelam existir algum desfasamento entre as concepções de aprendizagem dos docentes e os princípios defendidos nos novos Programas do Ensino Básico, já que estes consideram ser imprescindível, para se promover a aprendizagem centrada no aluno, ‘haver mais preocupação com o progresso de cada criança, com os seus interesses e com as suas necessidades imediatas’.

Fundamentamos a interpretação que fazemos das afirmações proferidas pelos docentes da 5ª Classe, apresentando uma cópia de uma Avaliação Sistemática realizada no âmbito do Programa de Alfabetização.

Imagem da AS realizada no dia 2 de Março de 2011

Escola Primária Completa Polana Caniço A

ACS

Data: 02 de Março de 2011 Avaliação: Não Satisfaz (5,2)

Nome: [assinatura] Ano: 5ª Turma: D

1 – Escreve o Alfabeto maiúsculo e minúsculo, com a letra manuscrita.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z


2 – Com as vogais a e i o u forma ditongos.

ai ei oi ui


3 – Escolhe três ditongos para completar os balões.



ai




ei




oi


4 – Legenda as figuras.




coelho



panela



vaca



rato



navio

5 – Escolhe uma das palavras que escreveste e inventa uma frase.

coelho disse para

Fig. 7 – EPCPCA, 2011

Relativamente ao “Teste” exemplificado e num universo de 73 alunos, tendo-se registado 5 faltas, destaca-se o facto de 45 ou, aproximadamente, 62% dos sujeitos terem obtido uma classificação não satisfatória, acrescentando-se, ainda, que na Avaliação Sistemática realizada no mês de Abril, num universo de 74 alunos, 37 ou 50% dos sujeitos obtiveram a mesma classificação.

Face ao desempenho destes alunos nas AS's, pensamos poder questionar a sua capacidade para realizarem os ditados, cópias e redacções, bem como a relevância destas actividades para se promover a aprendizagem centrada no aluno.

Notamos a terceira incoerência quando os professores dizem ‘abordar os conteúdos de forma integrada’. Paradoxalmente, o horário lectivo diário das 5^{as} classes é de três horas e quarenta minutos, dividido em cinco tempos de quarenta minutos cada um, sendo os mesmos rigorosamente cumpridos pelos docentes para leccionarem cada uma das disciplinas do Plano Curricular. Recordamos Goodlad (1984) que considera que uma tal organização do ensino ‘encoraja uma visão segmentaria (e não integrada) do saber’.

Por último, os professores referem promover um ensino orientado para a actividade, ‘visto que os alunos são mais lentos na assimilação dos conteúdos’. Por um lado, não temos registos de observações feitas, no campo de investigação e no âmbito do trabalho docente, de situações em que se verificasse: o desenvolvimento de actividades diversificadas; a utilização do meio envolvente para a realização dessas actividades; a tomada de decisões pelos alunos e a sua participação activa nas aprendizagens, tal como recomendam os diferentes autores. Por outro lado, aquando a realização das actividades do Projecto, na sala de aula ou na biblioteca, como a elaboração do cartaz do alfabeto, a leitura individual em voz alta, a construção de puzzles, entre outras, as representações dos alunos evidenciavam não estarem familiarizados com a inovação e com a utilização de materiais diversos, como lápis de cor, canetas de feltro, cartazes, jogos.

Confrontados os dados, correspondentes à primeira categoria de classificação, com os pressupostos teóricos defendidos pelos diferentes autores, procuramos, no ponto que se segue e tendo por base as conclusões a que chegámos, responder à questão inicialmente colocada: ‘Em que medida as práticas regulares de leitura facilitam a elevação dos níveis de literacia?’

No âmbito da referida questão e restringindo a análise ao grupo que constitui a amostra, pretende-se avaliar o impacto do Projecto “aLer+” no desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

5.2.4. Análise dos dados referentes à evolução dos níveis de literacia

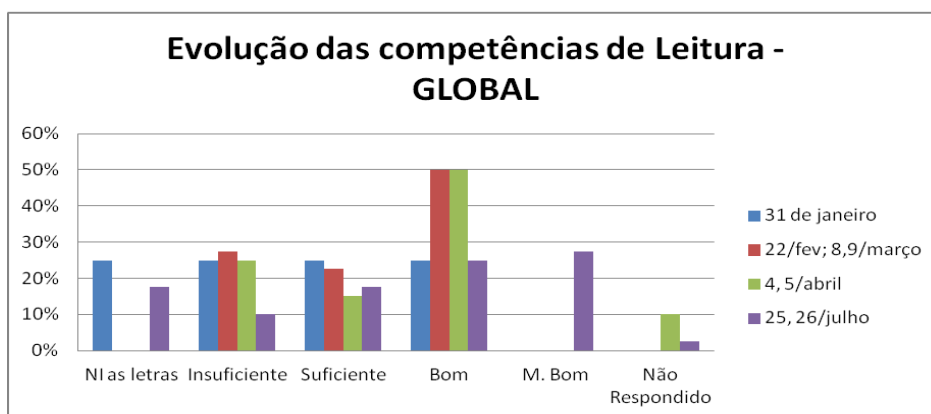
Iniciamos a abordagem deste ponto fazendo-se uma síntese das conclusões provenientes da análise dos dados relativos ao trabalho realizado com os alunos no âmbito do Projecto “aLer+”. Nesta conformidade, assumimos: predominar, entre os docentes da 5ª Classe da EPCPCA, uma filosofia educativa que valoriza, sobretudo, as representações dos alunos em termos de produto final; existir um desfasamento entre as capacidades demonstradas pelos alunos da 5ª Classe D, ao nível da leitura e da escrita, e as competências e desempenhos expectáveis no estágio das operações concretas; não serem planificadas, pelos docentes, no âmbito da disciplina de Português, actividades de diferenciação pedagógica, capazes de responderem às dificuldades demonstradas pela grande maioria dos alunos; ser raro, nas práticas docentes, o recurso a estratégias inovadoras e à utilização de materiais de apoio pedagógico; existir algum desfasamento entre as concepções de aprendizagem dos docentes e os princípios defendidos nos novos Programas do Ensino Básico. Sobre este desfasamento e a fundamentar as conclusões citadas, o Director Pedagógico do Ensino Básico da EPCPCA, comenta:

“Há dificuldades ao nível da formação dos professores; não implementam o que é recomendado nos materiais de ensino; ainda não é um ensino que leva o aluno a pesquisar o conhecimento. [...] A aprendizagem é mais centrada no professor; o professor é que traz todo o conhecimento. [...] Os alunos são lesados porque dificilmente os professores conseguem acompanhar todos os alunos da sala. [...] As inovações são poucas e uma das grandes razões são as turmas numerosas. [...] Estamos na linha do construtivismo; todo o conteúdo novo que introduzimos, partimos do que o aluno já conhece e depois ele vai construir a nova aprendizagem. Mas há colegas que não conseguem, devido à formação que trazem” (DPEB, EPCPCA, 2011).

Exposta esta síntese introdutória, na qual fazemos uma interpretação qualitativa dos dados, passamos à análise da evolução dos níveis de literacia dos alunos, baseando-nos em provas mensuráveis, que são apresentadas em forma de gráficos. Os dados referentes às competências de leitura resultam de situações de avaliação criadas para o efeito e os dados referentes às competências de escrita resultam das classificações atribuídas no Teste Diagnóstico, realizado pelos alunos no mês de Janeiro, e nas Avaliações Sistemáticas e Parciais, realizadas nos meses de Março, Abril e Julho. Ressalva-se que no

mês de Janeiro, tanto a leitura como a escrita foram avaliadas no âmbito da realização do Teste Diagnóstico.

Começamos, então, por apresentar o gráfico correspondente à evolução das competências de leitura:



Graf. 4 – EPMCELP, 2011

Note-se que no Teste Diagnóstico a percentagem de alunos que não identificaram (NI) as letras do alfabeto é idêntica à percentagem dos que obtiveram as classificações Insuficiente, Suficiente e Bom, tendo sido este o critério adoptado para a escolha da amostra representativa do estudo.

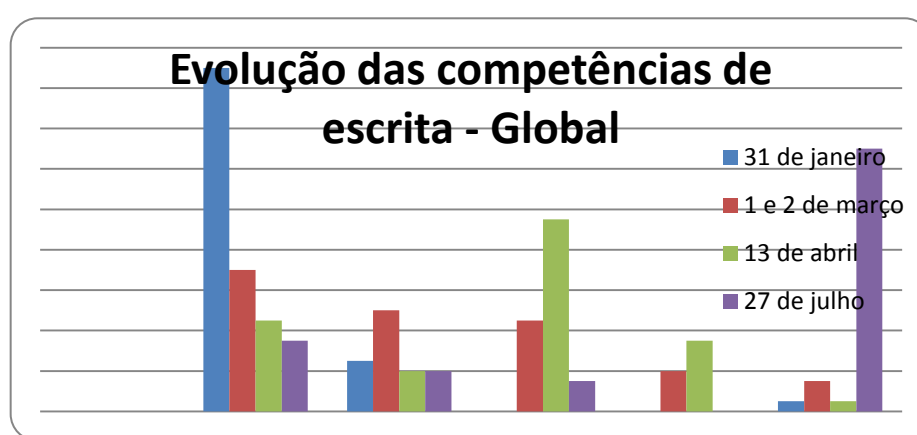
Na avaliação realizada nos meses de Fevereiro e Março, 50% dos 40 alunos que constituem a amostra obtiveram a classificação Bom, sendo que dos outros 50%, 11 alunos obtiveram a classificação Insuficiente e 9 Suficiente. Importa referir que esta avaliação já foi realizada no âmbito do Programa de Alfabetização.

Ainda no decurso do trabalho de alfabetização, realizámos a avaliação do mês de Abril, na qual 50% dos alunos voltam a ter a classificação Bom, sendo que dos outros 50%, 10 alunos obtiveram a classificação Insuficiente e 6 Suficiente, registando-se 4 faltas. Não obstante as faltas, a evolução das competências de leitura, de um mês para o outro, é quase insignificante.

A avaliação do mês de Julho foi feita no âmbito do Programa de Leitura Orientada em Contexto de Sala de Aula, utilizando-se a obra “Eu Quero um Amigo”, do autor Tony Ross. Realça-se o facto de se ter procedido, no mês de Julho, a um novo levantamento do número de alunos que não identificavam as letras do alfabeto, razão pela qual não constam no gráfico, relativamente a esta categoria, os dados correspondentes aos meses de Fevereiro, Março e Abril.

Verifica-se, neste mês, que a maior percentagem corresponde aos alunos que obtiveram a classificação Muito Bom, nunca obtida anteriormente. Mais se verifica que a percentagem de alunos que não identificam as letras do alfabeto, desce de 25%, em Janeiro, para 18%, em Julho, havendo, portanto evolução, embora não muito significativa. Bastante mais significativa é a evolução do grupo de alunos que obteve a classificação Insuficiente em Janeiro, registando-se uma descida de 25% para 10%, em Julho.

Analisado o gráfico referente à leitura, passamos, agora, à apresentação do gráfico correspondente à evolução das competências de escrita:



Graf. 5 – EPMCELP, 2011

Como podemos observar, aquando a realização do Teste Diagnóstico, 85% dos alunos obtiveram a classificação Não Satisfaz, equivalente à menção Insuficiente, sendo que, dos restantes 15%, 5 alunos obtiveram a classificação Satisfaz, equivalente à menção Suficiente, e registou-se uma falta.

Entre os meses de Março e Abril é notável a evolução dos alunos, pois a percentagem dos que obtiveram a classificação Não Satisfaz, desce de 35%, em Março, para 23%, em Abril, e a percentagem de alunos que obtiveram a classificação Satisfaz Bem, correspondente à menção Bom, sobe de 23%, em Março, para 48%, em Abril.

Os dados correspondentes ao mês de Julho são pouco significativos, pois a avaliação foi feita em contra horário e, embora tenhamos desenvolvido a actividade durante três dias, os alunos não compareciam, tendo-se registado vinte e seis faltas.

Não obstante e tendo como referência as provas recolhidas nos meses de Março e Abril, constatamos, tal como em relação às competências de leitura, haver evolução ao nível das competências de escrita.

Nesta conformidade e apesar dos vários constrangimentos aferidos, os dados expostos e a interpretação dos mesmos levam-nos a concluir que as práticas regulares de leitura facilitaram a evolução dos níveis de literacia.

Estabelecendo-se, também, uma relação entre a supracitada conclusão e os pressupostos teóricos defendidos pelos autores que abordam, neste manuscrito, a temática das “Interacções no Processo de Ensino – Aprendizagem”, mais concluímos: que as práticas de leitura, como refere Sequeira (2000), ‘são indispensáveis para uma escolaridade bem sucedida’; que a leitura, como defende o PNL (2010), ‘deve ser aprofundada nas salas de aula, no quadro das actividades curriculares’; que ‘diminuámos as aprendizagens’, como refere Calçada (2011), ‘se não contribuirmos para leitores competentes e autónomos’; que as actividades desenvolvidas na BE, como defende Clemente (2001), ‘em muito contribuem para o sucesso’.

5.3. Trabalho realizado com a professora titular da 5ª Classe D

Neste ponto da segunda categoria de codificação, apresentamos as grelhas de observação, preenchidas pela docente e relativas às actividades descritas no ponto correspondente ao trabalho realizado com os alunos na sala de aula. Procuramos, deste modo, relacionar as representações da professora titular com as percepções dos observadores, analisando-se o envolvimento da docente num projecto que, citando-a, “[...] promete trazer sucessos para a sala, em particular, e para a escola, em geral” (TT, 2011).

<p>Actividade 1: Trabalho com letras móveis</p> <p>Data de Observação: 8 Fevereiro de 2011</p>
<p>Descrição da Actividade: As actividades desenvolvidas no âmbito do nosso projecto foram as seguintes: estudo de vogais, consoantes e o alfabeto; sua ligação com vogais, formando uma sílaba.</p>
<p>Observações: Os alunos comportaram-se e estiveram atentos para com a explicação da professora. Manifestaram o interesse em quererem aprender.</p>
<p>Comentários da Professora Titular: A minha reflexão é que o projecto vai ajudar na melhoria da escrita e da leitura. A única dificuldade que temos é de rácio aluno/professor; são muitos alunos e o tempo lectivo é muito curto.</p>

Quad. 9

<p>Actividade 5: Construção de um cartaz do alfabeto</p> <p>Data de Observação: 30 de Março de 2011</p>
<p>Descrição da Actividade: Apresentação do cartaz feito pelos alunos e leitura das letras com alunos particularizados.</p>
<p>Observações: O trabalho produziu algum resultado porque os alunos escolhidos não sabiam identificar as letras, mas com este trabalho o objectivo foi alcançado, embora não na totalidade.</p>
<p>Comentários da Professora Titular: A reflexão que faço é que este projecto devia ir até ao fim do ano com a Dra. Ana; não porque nós não podemos continuar, mas a atenção que ela tem dado aos alunos faz a diferença.</p>

Quad. 10

<p>Actividade 7: Análise da obra seleccionada para leitura orientada na sala de aula</p> <p>Data de Observação: 7 de Junho 2011</p>
<p>Descrição da Actividade: Leitura orientada pela professora Ana. Os alunos lêem em grupos de três e depois, individualmente.</p>
<p>Observações: Os alunos manifestam interesse porque são livros novos; isso cria a motivação de leitura.</p>
<p>Comentários da Professora Titular: A minha reflexão é positiva em relação às actividades realizadas.</p>

Quad. 11

Relativamente aos registos feitos pela Titular de Turma, realçamos as expressões: “[...] no âmbito do nosso projecto [...]” e “[...] o projecto vai ajudar [...]”, presentes na grelha do dia 8 de Fevereiro; “[...] este projecto devia ir até ao fim do ano [...]”, referida na grelha do dia 30 de Março; “Leitura orientada pela professora Ana” e “A minha reflexão é positiva em relação às actividades realizadas”, presentes na grelha do dia 7 de Junho.

Analisando-se outros registos feitos pela professora, considerámos pertinente transcrever as seguintes expressões:

“[...] começámos a escrita do nome [...]” (11 de Fevereiro); “[...] estamos a aprender vários métodos de trabalhar [...]” (21 de Fevereiro); “[...] sempre desenvolvemos as actividades em grupo [...]” (1 de Março); “[...] ainda temos dificuldades, mas estamos a trabalhar [...]” e “[...] alguma coisa fica em alguns alunos [...]” (15 de Março); “Os alunos estão a gostar do trabalho desenvolvido pela professora Ana [...]” (21 de Março); “[...] os resultados começam a aparecer [...]” (11 de Maio); “[...] alguns alunos já mostram algum avanço [...]” (17 de Maio); “A reflexão é positiva porque há progressos” (31 de Maio).

Apresentados os dados relativos ao trabalho realizado com a professora titular da 5ª Classe D, procedemos, seguidamente, à análise dos mesmos, procurando-se responder à questão que norteia a presente categoria de codificação: Quais as representações da professora titular no âmbito do desenvolvimento do projecto?

5.3.1. Análise dos dados referentes à segunda categoria de codificação

Analisados os dados relativos aos métodos de ensino usados pela Professora Titular, em contexto de sala de aula, concluindo-se perdurar a crise educativa retratada por Gómez (1999), bem como os constrangimentos diagnosticados pelos investigadores do INDE, entre 1998 e 2003, propomo-nos, neste ponto, analisar as representações da professora, definindo-se como indicadores o interesse, as expectativas e a participação nas actividades.

Relativamente ao primeiro indicador, recordamos a disponibilidade demonstrada pela docente para participar na presente investigação, dizendo ‘estar interessada em experimentar práticas pedagógicas que estimulem a leitura’; recordamos também, como sinais demonstrativos do seu entusiasmo, os comentários transcritos na grelha, preenchida pelos observadores, nos dias 8 e 9 de Fevereiro, ‘mostrando-se disponível para colaborar na construção de cartões móveis com o alfabeto’; o mesmo interesse é

evidenciado na grelha, preenchida pela docente, no dia 30 de Março, quando ‘manifesta o desejo de se dar continuidade ao projecto, até ao final do ano lectivo’. Porém, na grelha do dia 30 de Março, preenchida pelos observadores, notam os mesmos que a professora ‘não colaborou na elaboração das fichas para a construção do cartaz do alfabeto, encaminhando para o anfiteatro alunos que não integravam o grupo que estava a construir o referido cartaz’. Mencionam, também, na grelha dos dias 7 e 14 de Junho, o facto da professora ‘mostrar-se apreensiva por ainda existirem, na turma, alunos que não conheciam o alfabeto, tendo colaborado na primeira sessão de leitura orientada, mas mostrando-se mais distanciada e menos motivada na segunda sessão’.

Analisando-se os dados expostos e confiando no conjunto das observações levadas a cabo durante sete meses de trabalho directo com a docente, assumimos notar-se, nas suas representações, um grande interesse pelo Projecto, aquando a sua implementação, e uma gradual desmotivação, conforme o tempo foi decorrendo, que culminou com o comentário já referido: “Não sei o que é que estes vêm fazer à escola; só vêm para provocar stresse” (TT, 2011).

Passando-se ao segundo indicador, recordamos, novamente, a reunião de apresentação do Projecto, na qual a professora titular disponibiliza-se para participar no estudo, apresentando a sua primeira expectativa: ‘a esperança de poder ajudar os alunos a superar as suas maiores dificuldades’; na grelha do dia 8 de Fevereiro, menciona: “[...] o projecto vai ajudar [...]” e na grelha do 15 de Março mostra-se optimista em relação às aprendizagens dos alunos; relativamente aos meses de Maio e Junho, a professora demonstra, sobretudo, o seu ‘contentamento’, pois “[...] os resultados começam a aparecer [...]” e “[...] alguns alunos já mostram algum avanço [...]” (TT, 2011).

Entre os dados referentes ao primeiro indicador, correspondente ao interesse da docente pelo Projecto, e os dados referentes ao segundo indicador, relativo às suas expectativas, vemos a professora dividida entre uma desmotivação gradual, que a leva a proferir comentários menos abonatórios em relação aos alunos que continuam sem conhecer o alfabeto, e um contentamento declarado, que a leva a fazer ‘uma reflexão positiva, já que outros alunos evidenciam progressos’.

Analisados os dois primeiros indicadores, vejamos, agora, como evoluiu a participação da docente nas actividades do Projecto. Note-se que, aquando a implementação do mesmo e durante os primeiros meses, a docente expressava-se no plural: ‘nosso projecto’; ‘começámos a escrita’; ‘estamos a aprender’; ‘desenvolvemos as actividades’; ‘temos dificuldades’; ‘estamos a trabalhar’, revelando, no nosso entender, um

envolvimento efectivo no Projecto. Estas expressões, no entanto, vão, gradualmente, dando lugar a outras que, percebemos demonstrarem um distanciamento, também gradual, da professora. A título de exemplo, voltamos a citar: “Os alunos estão a gostar do trabalho desenvolvido pela professora Ana [...]”; “[...] leitura orientada pela professora Ana” (TT, 2011).

Cruzando, desta vez, os dados referentes aos três indicadores que orientam a análise das representações da professora no âmbito do Projecto “aLer+” e respondendo-se à questão que norteia a presente categoria de codificação, concluímos: o interesse inicial, demonstrado pela docente, foi dando lugar a uma desmotivação, demonstrada numa fase mais avançada do desenvolvimento do Projecto; o seu envolvimento que, no início, parecia ser efectivo, foi, também dando lugar a um certo distanciamento e a uma participação menos evidente nas actividades; mantiveram-se, no entanto, as expectativas da docente que, avaliando o trabalho realizado, conclui verificarem-se progressos.

A justificar a desmotivação e o distanciamento referidos, servimo-nos de comentários proferidos pela docente:

“O trabalho que a professora está a fazer devia ser logo nas primeiras classes [...] agora, na quinta, temos que dar outras disciplinas, deixando para trás o alfabeto. Por isso estamos a ter muitas dificuldades, com a agravante de que os pais não colaboram no nosso trabalho” (TT, 2011).

Aparentemente resignada, na última reunião com os encarregados de educação, a docente desabafa:

“Não sei o que vai ser dessas crianças, porque eu ontem corriji os exames e disse que alguns não podiam passar para a 6^a, mas disseram que tinham que passar. Eu lavo as mãos como Pilatos!” (TT, 2011).

5.4. Trabalho realizado com as famílias no âmbito do Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”

“Ponto Dois: Foi igualmente apresentado aos EE’s o Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”, explicando-se que o referido Projecto pressupõe o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, mediante o apoio na realização dos trabalhos de casa e a participação em actividades colectivas desenvolvidas na Escola. Mais se

acrescentou que a colaboração dos Encarregados de Educação é determinante para o sucesso escolar dos alunos e as famílias que se mostrassem interessadas em participar tinham que assumir esse compromisso junto da escola.

Relativamente ao desenvolvimento do Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”, ficou decidido que se realizariam, até ao final do mês de Julho, três encontros colectivos, nos quais pais e filhos se envolveriam em actividades relacionadas com o livro e com a leitura” (Acta Reunião 1, EE’s, 2011, § 2).

No âmbito da presente proposta, vejamos, no gráfico que se segue, como reagiram as famílias e qual o interesse demonstrado pelo Projecto:



Graf. 6 – EPMCELP, 2011

A adesão ao Projecto, como se pode constatar, foi unânime e os encarregados de educação, na sua esmagadora maioria, disseram ter disponibilidade para participar no mesmo aos sábados, no período da manhã.

“Os Encarregados de Educação, embora com uma postura reservada, comentaram que os seus educandos falam sobre o Projecto em casa e disseram verificar algumas melhorias no seu desempenho escolar. Mostraram-se, de um modo geral, interessados em participar no Projecto “aLer+ em Vários Sotaques” (Acta Reunião 1, EE’s, 2011, § 7).

Nesta primeira reunião, realizada no dia 9 de Abril, explicámos aos EE’s que o Projecto estava a ser desenvolvido desde o dia 1 de Fevereiro e justificámos a apresentação tardia do mesmo.

“Explicou-se aos EE’s que foi necessário proceder-se à alteração das estratégias de implementação do Projecto, visto ter-se constatado, mediante a realização dos testes

diagnósticos, ser imprescindível o desenvolvimento de um Programa de Alfabetização, uma vez que muitos alunos não conheciam as letras do alfabeto e outros possuem um fraco domínio da leitura e da escrita” (Acta Reunião 1, EE’s, 2011, § 2).

Visto não terem comparecido à reunião doze encarregados de educação e porque a alteração de estratégias, relativamente à implementação do Projecto, originava a necessidade de se envolver, no Programa de Alfabetização, encarregados que, inicialmente, não constavam na amostra representativa das famílias, realizámos outra reunião, no dia 13 de Maio, com o objectivo de se apresentar, novamente, o Projecto e de se fazer o balanço do trabalho realizado até à data. Assim, informámos os encarregados de educação:

“... que não obstante o trabalho intensivo, realizado nos meses de Fevereiro, Março e Abril, no âmbito do Programa de Alfabetização, os seus educandos continuavam sem conseguir identificar as letras do alfabeto, ponto de partida para o desenvolvimento da leitura e da escrita” (Acta Reunião 2, EE’s, 2011, § 3).

Cientes da decisão tomada, na reunião do dia 9 de Abril, relativamente à realização de encontros colectivos para o desenvolvimento de actividades relacionadas com a leitura, face às dificuldades referidas, definiram-se, nesta reunião do dia 13 de Maio, novas estratégias de trabalho em parceria.

“... acordou-se que os pais tentariam apoiar as crianças em casa, no sentido de os ajudarem a conhecer e a escrever o nome completo e o alfabeto” (Acta Reunião 2, EE’s, 2011, § 21).

Assim sendo e tendo em conta a disponibilidade mencionada pelos encarregados de educação para participarem nas actividades do projecto aos sábados, no período da manhã, considerámos ser prioritário o envolvimento dos mesmos no Programa de Alfabetização, tendo-se decidido que o trabalho em casa com os educandos substituiria, pelo menos a médio prazo, os encontros colectivos.

Não obstante o percurso evolutivo realizado pelos alunos, as dificuldades, ao nível da leitura e da escrita, não estavam satisfatoriamente ultrapassadas, pelo que pensámos ser mais proficiente as famílias darem continuidade ao Programa de Alfabetização, junto dos seus educandos, enquanto os mesmos evidenciassem as referidas dificuldades.

Terminado o tempo estipulado para o desenvolvimento do Projecto “aLer+”, convocámos, novamente, as famílias para uma reunião de balanço do trabalho realizado,

à qual compareceram 29 encarregados de educação. Nesta reunião, a titular de turma, fazendo o ponto da situação, referiu:

“Apareceu a Professora Ana que nos deu uma grande ajuda, mas muitas crianças faltaram e não acompanharam o trabalho. Não sei o que vai ser dessas crianças, porque eu, ontem, corriji os exames e disse que alguns não podiam passar para a 6ª Classe” (TT, 2011).

Na tentativa de se colmatar a lacuna de não termos realizado nenhum encontro colectivo, como havíamos proposto na primeira reunião com os encarregados de educação, aproveitámos o momento para auscultar os mesmos sobre o interesse em participarem na festa do Dia da Escola Portuguesa. Ofereceram-se duas mães, um pai, a irmã de um aluno e uma mãe disse não ter disponibilidade, mas que iria dizer à filha mais velha para participar.

Preparámos a actividade durante três sábados consecutivos e os participantes foram assíduos, excepto o pai que se voluntariou, mas nunca compareceu. Contámos, também, com a participação do Grupo de Activistas da EPCPCA e, no dia da festa, já que a temática abordava as diferentes culturas no mundo, dramatizámos uma situação doméstica, culturalmente africana. Mães, filhos, irmãs, irmãos e activistas subiram ao palco para encerrarem um Projecto que visava sobretudo promover a relação escola – famílias - comunidade, incentivando-se o desenvolvimento de actividades que favorecessem a articulação da Língua Portuguesa com as diferentes línguas faladas em Moçambique.

5.4.1. Análise dos dados referentes à terceira categoria de codificação

A presente análise tem como objectivo responder à questão “Quais as representações das famílias no âmbito do desenvolvimento do Projecto?”, sendo esta a problemática que norteia a terceira categoria de codificação.

Se, no âmbito da participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, considerámos existir um envolvimento inconsistente, a mesma inconsistência foi evidenciada, no nosso entender, ao nível da sua participação no Projecto. Justificamos: a adesão ao Projecto, por parte das famílias, foi unânime, decidindo-se, na reunião do dia 13 de Maio, que os encarregados tentariam implementar em casa o Programa de Alfabetização. Porém e na mesma reunião, os testemunhos dos EE's denunciam a existência de constrangimentos que, à partida, põem em causa o

compromisso assumido pelos mesmos. Repare-se que, apesar de se mostrarem disponíveis e interessados em participar no Projecto, uma encarregada diz que “... tenta ajudar a enteada e que gosta dela, mas que sozinha não consegue...”; outra “... expressou-se em dialecto e a Titular de Turma traduziu. Disse que os pais estão em conflito em relação à educação da criança...” e uma terceira disse “... ter ‘doutores’ em casa, mas que se recusavam a apoiar a irmã. Acrescentou que não podia ajudar a filha porque não estudou e chorou...” (Acta Reunião 2, EE’s, 2011, § 5, 7, 12).

Estejamos, igualmente, atentos à seguinte exposição: sabemos que, no presente estudo, a amostra representativa dos alunos da Turma D integra 40 sujeitos, seleccionados em função do seu desempenho no Teste Diagnóstico; sabemos, também, que a amostra representativa das famílias integra os encarregados de educação dos referidos sujeitos; mais recordamos que na última reunião com as famílias compareceram 29 encarregados de educação. Importa, agora, mencionar que, dos 29 EE’s, apenas 16 pertenciam ao grupo da amostra, pelo que, relativamente aos 40, registaram-se, nesta reunião, 24 faltas. Mais realçamos que, entre os 16 presentes, 7 eram encarregados de educação de alunos que, no Teste Diagnóstico, apresentaram um nível bastante satisfatório de leitura; 3 eram encarregados de alunos que leram satisfatoriamente; 4 eram encarregados de alunos que demonstraram conhecer as letras do alfabeto, embora não lessem e apenas 2 eram encarregados de educação de alunos que revelaram não conhecer as letras do alfabeto.

Note-se que faltaram à última reunião mais de 50% dos encarregados de educação que integram a amostra representativa das famílias e que, entre os 16 presentes, apenas 6 eram encarregados de alunos que, no Teste Diagnóstico, apresentaram sérias dificuldades ao nível da leitura; se foram seleccionados para integrar a amostra 20 alunos com este perfil, então, no cômputo geral, faltaram à reunião 14 encarregados que aceitaram participar no Programa de Alfabetização.

Nesta conformidade, a presente análise leva-nos a concluir e a assumir que foram inconsistentes e, em certos casos omissas, as representações das famílias no âmbito do desenvolvimento do Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”.

Síntese conclusiva da análise dos dados

Concluída a análise dos dados recolhidos no campo de investigação, apresentamos, nesta síntese, as respostas às questões que orientam o presente estudo.

Formulada a questão “Em que medida as práticas regulares de leitura facilitam a elevação dos níveis de literacia?”, respondemos: as práticas regulares de leitura facilitam a elevação dos níveis de literacia, já que, na última avaliação das competências de leitura, a percentagem de alunos que, em Janeiro, não identificavam as letras do alfabeto, desce de 25% para 18%, em Julho; desce, também, de 25%, em Janeiro, para 10%, em Julho, a percentagem de alunos que obteve uma classificação Insuficiente no Teste Diagnóstico e, por último, no mês de Julho, a maior percentagem corresponde aos alunos que obtiveram a classificação Muito Bom, nunca obtida anteriormente.

Relativamente à questão “Quais as representações da professora titular no âmbito do desenvolvimento do projecto?”, assumimos: o interesse demonstrado, inicialmente, foi dando lugar a uma certa desmotivação, assim como o seu envolvimento nas actividades foi dando lugar a um certo distanciamento; mantiveram-se, no entanto, as expectativas da docente relativamente ao progresso dos alunos.

Sobre a questão “Quais as representações das famílias no âmbito do desenvolvimento do Projecto?”, consideramos terem sido inconsistentes e, em certos casos omissas.

CONCLUSÃO

Na presente secção, procuramos fazer uma descrição tão clara quanto possível das conclusões a que chegámos, justificando-se a importância deste estudo. Pretendemos, nesta etapa final da investigação, responder às questões formuladas no âmbito da análise do problema:

- 1 – De que modo o Projecto de Leitura Orientada na sala de aula e na biblioteca contribui para o desenvolvimento de competências ao nível da leitura e da literacia?
- 2 – Em que medida a utilização de materiais de apoio, produzidos pelo próprio professor ou com os alunos, influencia as aprendizagens realizadas pelos alunos?
- 3 – Em que medida o recurso a estratégias de diferenciação pedagógica influencia as aprendizagens realizadas pelos alunos?

Espera-se que as supracitadas questões e respectivas respostas facilitem a apresentação de uma ‘possível solução’ para o problema enunciado: que efeitos diferenciais são

observados no desempenho escolar de um grupo de alunos de uma turma da 5ª classe, ao nível da leitura e da escrita, como consequência da implementação do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”?

Com o intuito de se fundamentar as conclusões finais, fazemos, primeiramente, uma síntese das conclusões parciais, acreditando-se na sua relevância para uma melhor compreensão do desfecho da investigação.

Nesta conformidade e relativamente à problemática da formação de professores, os dados indicam que os formadores de professores do ensino primário, no contexto do Sistema de Ensino de Moçambique, carecem de uma formação específica na área e os formandos, por sua vez, carecem de conhecimentos sólidos ao nível da Língua Portuguesa.

Quanto à problemática do ensino da Língua Portuguesa nas escolas primárias moçambicanas, recordamos o desconhecimento total dos códigos oral e escrito, por parte da maioria das crianças, aquando o início da escolaridade, e as sérias dificuldades que apresentam, ao longo do percurso escolar, relativamente à utilização da língua como instrumento de comunicação e de compreensão da realidade. Aferimos ainda, no âmbito da presente análise, existir uma crise educacional no actual Sistema Nacional de Educação que se reflecte no contexto da Escola Primária Completa Polana Caniço A, afirmando-se como indicadores da mesma: o número de alunos por turma; o insucesso escolar e as desistências; o nível de formação de alguns docentes; o ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto língua segunda.

Analisando-se a situação de leitura no contexto da sociedade moçambicana, os dados apontam para a prevalência de uma situação crítica de leitura, fortemente influenciada pelo facto de a Língua Portuguesa ser língua segunda para a maioria da população. Cientes da actual conjuntura, que se revela inquietante, os autores insistem na importância do domínio da leitura e defendem a realização de um trabalho transversal e articulado, colocando-se a BE ao serviço do currículo. Não obstante defenderem a proficuidade de uma tal parceria, no contexto das escolas moçambicanas, os autores admitem serem inúmeros os constrangimentos, nomeadamente ao nível das instalações, recursos humanos e materiais.

Sobre a participação parental nos sistemas de ensino moçambicanos, os docentes denunciam a existência de uma relação ambígua entre a escola e as famílias.

Reportando-nos, agora, à secção correspondente à análise de dados, tomámos como referência as questões que orientam o presente estudo para a criação de categorias gerais de codificação. Nesta conformidade, a questão ‘Em que medida as práticas regulares de

leitura facilitam a elevação dos níveis de literacia?’ remeteu-nos para a criação de uma primeira categoria que integra os dados relativos ao trabalho realizado com os alunos no âmbito do Projecto “aLer+”. Mediante a análise dos referidos dados e relativamente à percentagem de alunos que não identificavam as letras do alfabeto, constatámos ter ocorrido uma evolução, embora não muito significativa; mais significativa foi a evolução da percentagem relativa aos alunos que, ao nível da leitura, obtiveram a classificação Insuficiente, no Teste Diagnóstico, registando-se uma descida de 25% para 10%, em Julho. No que diz respeito às competências de escrita, também constatámos ter havido evolução, pelo que concluímos, respondendo-se à questão que orienta a primeira categoria de codificação, que as práticas regulares de leitura facilitam a evolução dos níveis de literacia.

A segunda categoria de codificação, correspondente aos dados relacionados com o trabalho realizado com a professora titular da turma participante no estudo, procura responder à questão ‘Quais as representações da professora titular no âmbito do desenvolvimento do projecto?’.

Propusemo-nos analisar os referidos dados, definindo-se, como indicadores, o interesse, as expectativas e a participação da docente nas actividades. Relativamente ao primeiro indicador, assumimos notar-se, nas suas representações, um grande interesse pelo Projecto, aquando a sua implementação, e uma gradual desmotivação, conforme o tempo foi decorrendo; ao nível do segundo indicador, a professora evidencia as suas expectativas no início e no decurso do projecto e na fase final demonstra, sobretudo, o seu contentamento face ‘aos resultados que começam a aparecer’; quanto ao terceiro indicador, notámos que o envolvimento inicial da docente foi dando lugar a um certo distanciamento e a uma participação menos evidente nas actividades. Encontrámos, assim, nestas conclusões, as respostas para a questão que norteia a segunda categoria de codificação.

Por último e respondendo-se à questão ‘Quais as representações das famílias no âmbito do desenvolvimento do projecto?’, analisámos os dados que integram a terceira categoria de codificação e chegámos à seguinte conclusão: foram inconsistentes e, em certos casos omissas, as representações das famílias no âmbito do desenvolvimento do Projecto “aLer+ em Vários Sotaques”.

Feita a síntese das conclusões parciais, pensamos estarem reunidas as informações necessárias para uma melhor compreensão das questões enunciadas e estarem criadas as condições para procedermos à interpretação das mesmas. Recordamos que as referidas

questões foram formuladas com o objectivo de se relacionar o impacto do Projecto “aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” com as respostas dadas pelos professores no questionário de Fevereiro de 2009.

Nesta conformidade e analisando-se a primeira questão, reiteramos o impacto positivo do Projecto “aLer+” no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, já que aferimos ter havido alguma evolução no desempenho dos alunos. Concomitantes com a conclusão a que chegámos parecem estar os docentes do SEM, pois, no referido questionário, sobre a utilização de materiais pedagógicos, para além dos manuais escolares, 58% referem usar livros diversos e 21% dizem usar cartazes, brochuras e jornais, todos eles reconhecendo a importância da leitura para a elevação dos níveis de literacia. Estranhámos, porém, que esses mesmos professores, quando questionados sobre as estratégias adoptadas em contexto de sala de aula, apenas 32% mencionem o recurso a estratégias diferenciadas. Se considerarmos a utilização de livros diversos e outros materiais pedagógicos como sendo uma estratégia diferenciada, então, parece-nos haver um certo desequilíbrio entre as percentagens apresentadas. Mais acrescentamos que, no gráfico correspondente às práticas educativas dos docentes, 42% dizem estimular a aprendizagem por repetição, contrariando os 79% que afirmam estimular a leitura mediante a utilização de livros e documentos diversos.

A segunda questão aborda a utilização de materiais de apoio e a sua influência nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Em jeito de resposta e tendo em conta os dados resultantes do trabalho realizado no âmbito do Projecto, assumimos: a utilização de materiais de apoio, produzidos pelo próprio professor ou com os alunos, influencia as aprendizagens, contribuindo para a elevação dos níveis de literacia.

Analisando-se, agora, o recurso a esta prática educativa, no contexto das escolas do SEM, note-se que os seis professores ou os 32% que dizem recorrer a estratégias diferenciadas, comentam:

“[...] usando material didáctico para o esclarecimento da matéria”; ‘Uso da leitura e da escrita como uma brincadeira nova [...]’; ‘Organizo a turma em grupos de leitura’; ‘Produção de cartazes’; ‘Crio grupos de estudo, na sala de aula e nas zonas de residência [...]’; [criação de aulas explicativas nas comunidades onde estão inseridas as crianças” (Docentes do SEM, 2009).

Como podemos observar, apenas um professor faz referência à construção de materiais de apoio, num contexto educativo considerado carente pelas próprias estruturas directivas e estatais.

Recordamos a construção de fichas com o alfabeto e com o nome dos alunos no verso; as fichas com letras móveis; o cartaz do alfabeto; as sílabas móveis; as frases móveis; as fichas elaboradas com o intuito de se avaliar a evolução dos alunos ao nível das competências de leitura e escrita. Parte destes materiais foram construídos com os próprios alunos, com o intuito de se desenvolverem as acções previstas no Plano de Actividades do Projecto “aLer+”, constatando-se ser possível a construção de materiais de apoio, não obstante as inúmeras dificuldades financeiras enfrentadas pelas escolas do SEM e os constrangimentos referidos pelos docentes: o curto tempo de duração de cada aula; a ausência de colaboração por parte das famílias; a falta de pré – requisitos pelos alunos; a falta de material didáctico.

Passemos à terceira e última questão: a influência das estratégias de diferenciação nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

Recordamos a actividade 5, desenvolvida no âmbito do Programa de Leitura Orientada e correspondente à construção do cartaz do alfabeto; recordamos, também, a actividade 3, desenvolvida no âmbito do Programa de Visitas à BE e correspondente à leitura, a pares, da obra seleccionada. As referidas actividades funcionaram como estratégias de diferenciação, tendo participado nas mesmas os alunos que continuavam sem conseguir identificar as letras do alfabeto e os que apresentavam maiores dificuldades ao nível da leitura. Tal como já foi referido, a percentagem de alunos que não identificavam as letras do alfabeto desce de 25% em Janeiro para 18% em Julho e a percentagem de alunos com maiores dificuldades ao nível da leitura, desce de 25% em Janeiro para 10% em Julho, o que nos leva a constatar que as estratégias de diferenciação influenciam as aprendizagens realizadas pelos alunos.

No contexto das escolas moçambicanas, não parece ser uma prática comum entre os docentes, já que, no questionário de 2009, apenas quatro professores ou 21% dos sujeitos dizem dar apoio individualizado aos alunos.

Concretizada a análise dos dados, encontradas as soluções para as questões que orientam o estudo e fundamentadas as questões formuladas no âmbito da análise do problema, pensamos poder concluir que a implementação do Projecto “aLer+” na Escola Primária Completa Polana Caniço A” contribuiu para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita e para a elevação dos níveis de literacia do grupo participante na investigação, apresentando-se, deste modo, a solução para o problema enunciado.

Propusemo-nos, também, na presente investigação, relacionar o impacto do Projecto “aLer+” com as respostas dadas pelos docentes no questionário de Fevereiro de 2009. Se,

por um lado, constatámos ter havido uma evolução nas aprendizagens realizadas pelos alunos, por outro, assumimos serem pouco explícitas as respostas dos docentes sobre as estratégias adoptadas em contexto de sala de aula e não ser prática comum a construção de materiais de apoio e o recurso a estratégias de diferenciação. Estabelecendo-se uma relação entre as situações aferidas e baseando-nos nos dados do questionário, concluímos ser pouco representativa a emergência de reflexão no trabalho do professor.

Terminamos a presente abordagem, citando Albertina Moreno, Directora do INDE, que ao falar sobre o Projecto, justifica a importância do estudo e suas implicações para a política educativa moçambicana:

“[...] em todo o exercício da docência, nós estamos sempre a desconseguir que os objectivos curriculares sejam alcançados. Muitas vezes, o que é lacuna no nosso sistema é conseguir desenvolver competências que tornem todos competentes. Cada aluno é uma individualidade, cada escola, cada turma é uma realidade. Ser professor é ser um profissional capaz de escolher a estratégia certa no momento certo, mas para que ele faça a escolha tem que ter um conjunto de ferramentas que lhe permita fazer isso e acho que este Projecto dá algumas dessas ferramentas” (Moreno, 2011).

Em jeito de considerações finais, acresce sugerir a continuidade deste estudo, estendendo-se o mesmo ou realizando-se estudos semelhantes e perspectivando-se uma investigação em Rede, concomitante com o princípio defendido pela Rede de Bibliotecas Escolares. Acreditamos na proficuidade de uma tal investigação, podendo a mesma proporcionar o conhecimento da realidade educativa nacional; atenuar a problemática da Formação de Professores e incentivar, junto dos alunos, a criação de hábitos de leitura.

O trabalho realizado na Escola Primária Completa Polana Caniço A foi extremamente gratificante. Conhecemos, hoje, uma nova realidade educativa, com as suas especificidades, semelhante a muitas outras realidades e, também, diferente. Entre as semelhanças e as diferenças, desenvolvemos o Projecto “aLer+”, reflectindo, questionando, concluindo e evoluindo, pessoal e profissionalmente.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel *et al*, Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- BERNET, Jaume Trilla, La Educación Fuera de La Escuela, Ámbitos no Formales Y Education Social. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2003.
- BOGDAN, Roberto & BIKLEN Sari, Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, Lda., 1994.
- CALIXTO, José António, Bibliotecas para a vida. Lisboa: Edições Colibri, 2007.
- CARDOSO, Ana Paula, A Receptividade à Mudança e a Inovação Pedagógica. Porto: Edições Asa, 2002.
- CLEMENTE, Luís, A Biblioteca na Escola – O futuro está lá. Maputo: JV Editores, 2007.
- COELHO, Jacinto Prado *et al*, Problemática da Leitura, aspectos sociológicos e pedagógicos. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1980.
- COSTA, António Firmino *et al*, Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares – Ministério da Educação, 2009.
- CRISTÓVÃO, Fernando, Método, Sugestões para a elaboração de um ensaio ou tese. Lisboa: Edições Colibri, 2001.
- DINIZ, Maria João *et al*, “Melhoria Qualitativa do Ensino – Aprendizagem do Português como Língua Segunda”. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2005.
- DUARTE, António Manuel, Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional, Uma perspectiva cognitivo – motivacional. Porto: Porto Editora Lda, 2002.
- ECO, Humberto, Como se faz uma tese. Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- FAUVET, Paul & MOSSE, Marcelo, É proibido pôr algemas nas palavras. Maputo. Ndjira: s.d.
- FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E BIBLIOTECAS, UNESCO, Manifesto da Biblioteca Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, 2000.
- FREIRE, Ana Maria, Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

GÓMEZ, Miguel Buendía, Educação Moçambicana, História de um Processo: 1962-1984. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

GONÇALVES, Perpétua & DINIZ, Maria João, Português no Ensino Primário, Estratégias e Exercícios: Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2004.

HOHMANN, Mary *et al*, A criança em Acção. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s.d.

JESUS, Saul Neves, Motivação e Formação de Professores. Coimbra: Quarteto Editora, s.d.

INDE/MINED – MOÇAMBIQUE, Programas das Disciplinas do Ensino Básico – II Ciclo. Maputo: Edição INDE/MINED – MOÇAMBIQUE, 2003.

MESQUITA, Raul & DUARTE, Fernanda, Psicologia Geral e Aplicada 12º ano. Lisboa: Plátano Editora, s.d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Gabinete para a expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Orientações para Actividades de Leitura, Programa - Está na Hora da Leitura, 1º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Orientações para Actividades de Leitura, Programa - Quanto mais livros melhor, 2º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

MWAMWENDA, Tuntufye S., Psicologia Educacional – Uma Perspectiva Africana. Maputo: Texto Editores, Lda., 2005.

NIQUICE, Adriano Fanissela, Formação de Professores Primários – Construção do Currículo. Maputo: Texto Editores, Lda., 2005.

PAPALIA *et al*, O Mundo da Criança. Lisboa: Editora McGraw-Hill, s.d.

PASSOS, Ana Filipe José, Sugestões Metodológicas, para professores do Ensino Primário. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2010.

PLANO NACIONAL DE LEITURA, Plano Nacional de Leitura. Lisboa: Edição Plano Nacional de Leitura, s.d.

PINTO, Jorge, Psicologia da aprendizagem, Concepções, Teorias e Processos. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1999.

PORTO EDITORA, Dicionário Inglês – Português/Português – Inglês. Porto, Porto Editora, Lda., 2007.

- POSTIC, Marcel, Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar. Porto: Porto Editora Lda, 1995.
- QUIST, Dawn, Métodos do Ensino Primário, Manual do Professor. Maputo: Editora Nacional de Moçambique S.A., 2007.
- ROSS, Tony, Eu Quero um Amigo. Lisboa: Editora Unipessoal, Lda., 2005.
- SALEMA, Maria Helena, Ensinar e aprender a pensar. Lisboa: Texto Editores Lda, 2005.
- SANCHES, Isabel Rodrigues, Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula. Porto: Porto Editora, Lda., 2001.
- SEGURADO, Maria Georgina, A Unidade da Educação Básica em Análise. Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1998.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima, Formar Leitores, o contributo da biblioteca escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- SILVA, Maria Isabel R. Lopes, Práticas Educativas e Construção de Saberes, Metodologias da Investigação – Acção. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- SILVA, Pedro, Escola, Família, uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- SILVA, Pedro, Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares. Porto: PROFEDIÇÕES, Lda. / Jornal a Página da Educação, 2007.
- SIM-SIM, Inês *et al*, A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 1997.
- SIM-SIM-, Inês, VIANA, Fernanda Leopoldina, Para a Avaliação do Desempenho de Leitura. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2007.
- TUCKMAN, Bruce, Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- VEIGA, Isabel *et al*, Lançar a rede de Bibliotecas Escolares, Relatório Síntese. Lisboa: Edição do Ministério da Educação, 1996.

Anexo I

Projecto

aLer⁺ na Escola Primária Completa Polana Caniço A



Ano Lectivo 2011

Responsável	Ana Albasini
Intervenientes	Professores Titulares das Turmas da 5ª Classe Direcção da Escola Primária Completa Polana Caniço A Pais e Encarregados de Educação Direcção da Escola Portuguesa de Moçambique
Projecto	aLer ⁺ na Escola Primária Completa Polana Caniço A
Período de Vigência	1 de Fevereiro a 22 de Julho de 2010
Abrangência	O Projecto abrange as 9 turmas da 5ª Classe da EPCPCA.
Contextualização	<p>Entre os meses de Fevereiro e Outubro de 2008, realizou-se um trabalho com uma turma da 4ª Classe da Escola Primária Completa Polana Caniço A. Esta turma, visitou semanalmente a Biblioteca Exterior da Escola Portuguesa de Moçambique, acompanhada pelo respectivo Professor, e participou nas múltiplas actividades de promoção da leitura. Esperava-se, com o referido Projecto, que o trabalho desenvolvido num espaço de educação não formal tivesse repercussões na educação formal dos alunos da EPCPCA e nas aprendizagens realizadas pelos mesmos, nomeadamente ao nível da leitura, da expressão oral, da expressão escrita e da capacidade de interpretação. O Professor Titular da Turma avaliou de forma positiva o impacto do Projecto, dizendo ter contribuído para a melhoria do rendimento escolar dos alunos.</p> <p>Em Março de 2010, foi assinado um Protocolo de Cooperação, entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República de Moçambique, no qual a Escola Portuguesa de Moçambique compromete-se a apoiar a EPCPCA tanto no que diz respeito à instalação da Biblioteca Escolar, como no que concerne ao desenvolvimento de um Projecto de Leitura Orientada em sala de aula.</p> <p>Estimulados pela experiência vivenciada em 2008 e “reconhecendo a importância de construir uma cultura integrada de leitura”, a Escola Primária Completa Polana Caniço A adere ao Projecto aLer⁺. Pretende-se, nesta fase inicial, implementar o Projecto junto das 9 turmas da 5ª Classe por se tratar de um ano em que os alunos são sujeitos a Exames Finais e por se acreditar na leitura como meio de melhorar os padrões académicos.</p>
Descrição do Projecto	<p>O projecto aLer⁺ “<i>é uma iniciativa do PNL e da RBE destinada a apoiar as escolas que se disponham a desenvolver um ambiente integral de leitura</i>” (Projecto aLer⁺ - apresentação).</p> <p>Para se desenvolver esta cultura integrada de leitura na EPCPCA e mais</p>

	<p>concretamente junto das turmas da 5ª classe, é fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Privilegiar-se o prazer de ler com o objectivo de se elevar os níveis de aprendizagem dos alunos; · Promover-se o envolvimento de professores, pais e bibliotecários na promoção da leitura; · Trabalhar-se em parceria com as famílias, fazendo-as contribuir para o projecto de leitura da escola. <p>O Projecto “aLer⁺ na Escola Primária Completa Polana Caniço A” apresenta três vertentes que serão trabalhadas em simultâneo, importa referir, com os alunos da 5ª classe:</p> <ul style="list-style-type: none"> · A Leitura orientada na sala de aula, com o objectivo de desenvolver o gosto pela leitura e as competências da leitura e da escrita, mediante a vivência de múltiplas experiências de aprendizagem; · As visitas regulares à Biblioteca Escolar, onde os alunos poderão ter acesso a uma gama mais alargada de materiais de leitura; · O envolvimento das famílias, mediante o desenvolvimento do Projecto “Ler⁺ em Vários Sotaques”. <p>No âmbito do Projecto “aLer⁺ na Escola Primária Completa Polana Caniço A”, todas as outras classes que integram a população discente visitarão regularmente a BE, sendo da responsabilidade do Titular de Turma e/ou do bibliotecário a criação de um ambiente de leitura onde os alunos sintam o prazer de ler e possam aprender o que significa, efectivamente, ser leitor.</p>
<p>Objectivos Gerais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular nos alunos o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura, na escola, nas salas de aula, na biblioteca e junto das famílias; - Reforçar a cooperação e a conjugação de esforços entre a escola, as famílias e a biblioteca; - Desenvolver uma cultura de leitura na sala de aula; - Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler; - Promover a leitura, os recursos e serviços da biblioteca junto da comunidade escolar; - Criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida;

	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver as famílias e fazê-las contribuir para o Projecto “aLer⁺ em Vários Sotaques; - Valorizar o papel da leitura e da literacia na cultura das famílias; - Disponibilizar orientação e apoio directo a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar e nas famílias; - Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das actividades de leitura e a informação sobre livros e autores; - Estabelecer uma parceria com os docentes da 5ª Classe da EPCPCA na planificação, execução e avaliação das actividades de ensino - aprendizagem, na área de Língua Portuguesa; - Ajudar os professores da 5ª Classe da EPCPCA a planificar as suas actividades na área de Língua Portuguesa e a diversificar as situações de aprendizagem; - Criar instrumentos de avaliação que permitam monitorizar o desenvolvimento do Projecto “aLer⁺ na Escola Primária Completa Polana Caniço A; - Avaliar as repercussões do Projecto nas aprendizagens realizadas pelos alunos, nomeadamente ao nível da leitura, da expressão oral, da expressão escrita e da capacidade de interpretação.
Objectivos Específicos	<p>Leitura Orientada na Sala de Aula</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ler uma obra completa de forma orientada; · Contactar com aspectos materiais do livro; · Identificar: título, autor, ilustrador e colecção; · Identificar o tipo de texto; · Conhecer personagens; · Identificar características das personagens (retrato físico, a sua maneira de ser e os seus sentimentos); · Ordenar sequências de acontecimentos; · Localizar acções no espaço e no tempo; · Interpretar e escrever; · Trabalhar em grupo e individualmente; · Avaliar o seu trabalho. <p>Visitas à Biblioteca Escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> · Fomentar a utilização do espaço e dos recursos da Biblioteca Escolar;

	<ul style="list-style-type: none"> · Organizar eventos para elevar os níveis de leitura; · Promover o contacto dos alunos com escritores e ilustradores; · Promover concursos, jogos, prémios e iniciativas de carácter lúdico; · Colocar os leitores em contacto com outros leitores, transformando a promoção da leitura em momento de inspiração e prazer; · Colaborar com a BEJC na dinamização da Semana da Leitura. <p>Projecto aLer⁺ em Vários Sotaques</p> <ul style="list-style-type: none"> · Organizar actividades com as famílias que favoreçam a consciência e a sensibilização para as questões de ordem cultural e social; · Dinamizar “A Hora do Conto em Vários Sotaques”, valorizando-se as diferentes línguas faladas em Moçambique; · Incentivar o desenvolvimento de actividades que favoreçam a articulação das diferentes línguas faladas em Moçambique com a língua portuguesa; · Promover o convívio entre pais e filhos e entre os pais e a escola.
<p>Regimento de Funcionamento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A equipa dinamizadora do projecto reúne uma vez por mês para planificar e avaliar as acções desenvolvidas; 2. A actividade de Leitura Orientada na Sala de Aula é dinamizada uma vez por semana, com cada uma das turmas da 5ª classe, em sessões de 40 minutos, dentro do horário curricular; 3. Os Titulares de Turma estão presentes em todas as actividades que se desenvolvem no âmbito da Leitura Orientada na Sala de Aula; 4. Os titulares de turma colaboram com a coordenadora do projecto, realizando-se um trabalho de parceria; 5. As turmas da 5ª classe, subdivididas, visitam quinzenalmente a Biblioteca Escolar, durante 40 minutos, dentro do horário curricular; 6. No horário de visita das turmas à Biblioteca, a Coordenadora do Projecto orienta metade da turma, no espaço da BE, e, em simultâneo, o(a) Professor(a) orienta a outra metade da turma que permanece na sala de aula; 7. Todas as outras classes que integram a população discente da EPCPCA podem visitar a BE dentro do horário curricular, desde

	<p>que acompanhadas por um professor e mediante aviso prévio ao funcionário da biblioteca;</p> <p>8. O trabalho com as famílias desenvolve-se na EPCPCA, preferencialmente no espaço da BE;</p> <p>9. A equipa elabora um relatório trimestral e um relatório final correspondentes às actividades desenvolvidas no âmbito do Projecto aLer⁺ na Escola Primária Completa Polana Caniço A;</p> <p>10. A equipa avalia, em Julho, as repercussões do Projecto nas aprendizagens realizadas pelos alunos da 5ª classe, nomeadamente ao nível da leitura, da expressão oral, da expressão escrita e da capacidade de interpretação.</p>
Gestão de Actividades	Acções
Uma Estratégia para Toda a Escola	
Divulgação do Projecto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Coordenadora e os docentes da 5ª Classe divulgam o Projecto junto da Direcção da Escola Primária Completa Polana Caniço A; ✓ A Coordenadora e os docentes da 5ª Classe divulgam o Projecto junto dos pais e encarregados de educação; ✓ A Direcção da Escola Primária Completa Polana Caniço A divulga o Projecto junto dos docentes de todas as outras classes; ✓ Os docentes divulgam o Projecto junto dos alunos.
Leitura Orientada na Sala de Aula	
Leitura de uma obra completa de forma orientada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Selecção de uma obra para leitura orientada na sala de aula; ✓ Construção de um guião para leitura orientada na sala de aula; ✓ Preenchimento do Bilhete de Identidade da obra; ✓ Análise da obra, seguindo as instruções que vão aparecendo ao longo do guião; ✓ Realização das tarefas que vão sendo propostas; ✓ Preenchimento, no final do trabalho, da ficha de auto-avaliação.
Visitas à Biblioteca Escolar	
Utilização da BE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de visitas guiadas à Biblioteca Escolar para reconhecimento do espaço, dos equipamentos e do fundo documental existente; ✓ Apresentação das regras de utilização da BE.

Promoção da Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exploração livre do acervo; leitura individual, a pares e em grupos; dinamização da “Hora do Conto”; apoio a grupos de leitura; realização de concursos; atribuição de prémios; realização de debates; acolhimento a visitas de autores e ilustradores.
Eventos de Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comemoração da Semana da Leitura (Março) – parceria com a BEJC da EPM - CELP; ✓ Comemoração do Dia Mundial do Livro (Abril); ✓ Comemoração do Dia de África (Maio).
Projecto aLer⁺ em Vários Sotaques	
Envolvimento das famílias no Projecto aLer⁺ na Escola Primária Completa Polana Caniço A	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgação do Projecto, pela coordenadora e pelos docentes da 5^a Classe, junto dos pais e encarregados de educação; ✓ Participação das famílias no enriquecimento do Projecto com ideias e sugestões; ✓ Dinamização da “Hora do Conto”, pelas famílias, com recurso às diferentes línguas faladas em Moçambique; ✓ Realização de um encontro cultural no âmbito da comemoração do Dia de África – encontro entre as línguas bantú e a língua portuguesa.
Divulgação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartazes; ✓ Apresentações multimédia; ✓ Registos fotográficos.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A avaliação do trabalho realizado no âmbito do Projecto aLer⁺ na Escola Primária Completa Polana Caniço A realiza-se em 2 momentos, no final do 1^o trimestre (Abril) e no final do 2^o trimestre (Julho); ✓ A avaliação do trabalho realizado com os alunos da 5^a classe incide nas eventuais mudanças de comportamento dos alunos face à leitura e no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita.
Instrumentos de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação directa; ✓ Testes diagnósticos; ✓ Guiões de leitura; ✓ Inquéritos; ✓ Relatórios das actividades; ✓ Registos de opiniões; ✓ Outros.

Horário das sessões de Leitura Orientada na Sala de Aula		2ª Feira	3ª Feira	5ª Feira		
	8.00h/8.40h	5ªA	5ªD	5ªG		
	8.45h/9.25h	5ªB	5ªE	5ªH		
	9.30h/10.10h	5ªC	5ªF	5ªI		
Horário das Visitas à Biblioteca (Visitas Quinzenais)		2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
	8.45h/9.25h			5ª C-1		5ª G- 1
	9.30h/10.10h			5ª D-1		5ª H- 1
	10.20h/11.00h	5ª A-1	5ª B-1	5ª E-1	5ª F-1	5ª I- 1

Maputo, 24 de Janeiro de 2011

Os Docentes

A Coordenadora do Projecto

**Anexo II - Programa das Actividades no âmbito do Projecto aLer+ na Escola Primária Completa Polana Caniço A
Mês de Fevereiro**

Semana	Horas/Dias	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7/02 a 11 / 02	8.00h/8.40h	5ª Classe A Vogais, alfabeto e ditongos – trabalho com letras móveis. Observação: A titular não esteve presente, sendo a sessão dinamizada apenas pela coordenadora do projecto.	5ª Classe D Vogais, alfabeto e ditongos – trabalho com letras móveis.		5ª Classe G Vogais, alfabeto e ditongos – trabalho com letras móveis.	
	8.45h/9.25h	5ª Classe B Vogais, alfabeto e ditongos – trabalho com letras móveis.	5ª Classe E Vogais, alfabeto e ditongos – trabalho com letras móveis. Observação: A titular não esteve presente, sendo a sessão dinamizada apenas pela coordenadora do projecto.	5ª Classe C Vogais, alfabeto e ditongos – trabalho com letras móveis.	5ª Classe H Vogais, alfabeto e ditongos – trabalho com letras móveis. Observação: A titular não esteve presente, sendo a sessão dinamizada apenas pela coordenadora do projecto.	5ª Classe G Junção das consoantes com as vogais. Observação: O titular não esteve presente, sendo a sessão dinamizada apenas pela coordenadora do projecto.
	9.30h/10.10h	5ª Classe C Observação: A sessão não foi dinamizada porque o titular faltou e os alunos não estavam presentes na escola.	5ª Classe F Vogais, alfabeto e ditongos – trabalho com letras móveis.	5ª Classe D Junção das consoantes com as vogais.	5ª Classe I Vogais, alfabeto e ditongos – trabalho com letras móveis.	5ª Classe H Junção das consoantes com as vogais.
	10.20h/11.00h	5ª Classe A Observação: A sessão não foi dinamizada porque a titular ausentou-se e os alunos regressaram a casa após a sessão das 8.00h às 8.40h.	5ª Classe B Junção das consoantes com as vogais.	5ª Classe E Junção das consoantes com as vogais. Observação: A titular não esteve presente, sendo a sessão dinamizada apenas pela coordenadora do projecto.	5ª Classe F Junção das consoantes com as vogais.	5ª Classe I Junção das consoantes com as vogais.

Semana	Horas/Dias	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
14/02 a 18 / 02	8.00h/8.40h	5ª Classe A Escrita do alfabeto no quadro com a letra cursiva; escrita do alfabeto numa ficha para o efeito.	5ª Classe D Escrita do alfabeto no quadro com a letra cursiva; escrita do alfabeto numa ficha para o efeito.		5ª Classe G Escrita do alfabeto no quadro e numa ficha para o efeito. Observação: O titular não esteve presente, sendo a sessão dinamizada apenas pela coordenadora do projecto.	
	8.45h/9.25h	5ª Classe B Escrita do alfabeto no quadro com a letra cursiva; escrita do alfabeto numa ficha para o efeito.	5ª Classe E Escrita do alfabeto no quadro com a letra cursiva; escrita do alfabeto numa ficha para o efeito. Observação: O titular não esteve presente, sendo a sessão dinamizada apenas pela coordenadora do projecto.	5ª Classe C Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas.	5ª Classe H Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas. Observação: O titular não esteve presente, sendo a sessão dinamizada apenas pela coordenadora do projecto.	5ª Classe G Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas. Observação: O titular não esteve presente.
	9.30h/10.10h	5ª Classe C Escrita do alfabeto no quadro e numa ficha para o efeito. Observação: O titular não esteve presente, sendo a sessão dinamizada apenas pela coordenadora do projecto.	5ª Classe F Escrita do alfabeto no quadro com a letra cursiva; escrita do alfabeto numa ficha para o efeito.	5ª Classe D Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas.	5ª Classe I Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas.	5ª Classe H Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas. Observação: A titular não esteve presente.
	10.20h/11.00h	5ª Classe A Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas.	5ª Classe B Observação: A sessão não foi dinamizada porque o titular faltou e os alunos regressaram a casa.	5ª Classe E Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas. Observação: O titular não esteve presente.	5ª Classe F Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas.	5ª Classe I Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Leitura e escrita de sílabas; construção de palavras a partir das sílabas dadas. Observação: O titular não esteve presente.

Semana	Horas/Dias	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
21/02 a 25 / 02	8.00h/8.40h	5ª Classe A Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.	5ª Classe D Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro. Observação: A titular não esteve presente.		5ª Classe G Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro. Observação: O titular não esteve presente.	
	8.45h/9.25h	5ª Classe B Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.	5ª Classe E Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.	5ª Classe C Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.	5ª Classe H Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro. Observação: O titular não esteve presente.	5ª Classe G Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.
	9.30h/10.10h	5ª Classe C Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.	5ª Classe F Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.	5ª Classe D Observação: A sessão não foi dinamizada porque realizou-se, na escola, uma campanha de sensibilização para as questões ambientais na qual participaram todos os alunos e docentes.	5ª Classe I Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.	5ª Classe H Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.
	10.20h/11.00 h	5ª Classe A Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.	5ª Classe B Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro.	5ª Classe E Observação: A sessão não foi dinamizada porque realizou-se, na escola, uma campanha de sensibilização para as questões ambientais na qual participaram todos os alunos e docentes.	5ª Classe F Da sílaba à palavra – utilização de sílabas móveis. Construção de palavras, a partir das sílabas dadas; leitura e escrita das mesmas no quadro. Observação: O titular não esteve presente.	5ª Classe I Observação: A sessão não foi dinamizada devido à inexistência de um espaço para a realização da sessão .

Maputo, 25 de Fevereiro de 2011

A Responsável pelo Projecto

(Ana Albasini)

Ficha Diagnóstica

Nome: _____ Data: ____/____/____

O Pequeno Rio

Numa serra vivia um pequeno rio que sonhava conhecer o Mar, mas não sabia como fazê-lo. O Mar viveria longe? Moraria perto? Como sabê-lo?

Ora, um dia, o Pequeno Rio partiu à aventura. Lá foi, assobiando de contente, sobre as pedras do caminho. Na viagem, encontrou um Rio Maior, de águas transparentes.

- Onde vais, Pequeno Rio? – perguntou o Rio Maior.

- Vou à procura do Mar! Dizem que é imenso e muito forte. Parece que é o Presidente do País das Águas...

- E é! Concordou o Rio Maior. E anda sempre acompanhado pelas Ondas, que são as suas filhas.

- Deve ser lindo, o Mar!... – sonhou um pouco o Pequeno Rio.

- Deve ser, deve. Mas temos de encontrar primeiro o Grande Rio. Sem o Grande Rio não se chega ao Mar! – disse o Rio Maior.

- Então, anda daí! – propôs o Rio Pequeno.

E lá foram os dois, muito felizes por se terem encontrado.

Interpretação do Texto

1 – Onde vivia o Pequeno Rio? _____

2 – O que é que ele queria conhecer? _____

3 – Um dia, o que fez o Pequeno Rio? _____

4 – Quem é que o Pequeno Rio encontrou pelo caminho? _____

5 – Quem era o Presidente do País das Águas? _____

6 – Quem é que o Pequeno Rio e o Rio Maior tinham que encontrar antes de chegarem ao Mar?

Porquê? _____

Funcionamento da Língua

1 – Escreve os antónimos de:

Felizes		Deitar-se	
Longe		Contente	

2 – Escreve os sinónimos de:

Calma		Sonhar	
Contente		Lindo	

3 – Sublinha, nas frases, os nomes próprios ou comuns e rodeia os adjectivos:

- a) O Mar é grande. b) O Rio é pequeno. c) O Mar e o Rio vivem felizes.

4 – Com a palavra **água** forma uma frase:

Interrogativa _____

Exclamativa _____

Negativa _____

5 – Escreve palavras da mesma família de:

Feliz	Mar	Pedra

O Rio corre para o Mar.

6 – Na afirmação, rodeia o Grupo Nominal e sublinha o Grupo Verbal.

7 – A afirmação tem o verbo no passado, presente ou futuro? _____

8 – Escreve a frase a indicar o futuro. _____

Produção Escrita

O Rio Pequeno e o Rio Maior decidiram procurar o Rio Grande. O que aconteceu depois?

Anexo V

Questionário – Docentes da 5ª Classe da EPCPCA

Quais as estratégias adoptadas pelos docentes para o desenvolvimento das seguintes actividades:

1. Leitura:

2. Interpretação de textos:

3. Exploração da Ficha Prática do Manual Escolar:

4. Consolidação dos conteúdos trabalhados:

5. Correção dos trabalhos realizados pelos alunos:

Anexo VI - Guião de Entrevista – Director Pedagógico da EPCPCA

No contexto da EPCPCA, como caracteriza as seguintes concepções de aprendizagem:

1. O ensino baseado em habilidades ou competências:

2. A aprendizagem centrada no aluno:

3. O construtivismo e a aprendizagem reflexiva:

4. O ensino em espiral:

5. O recurso a estratégias inovadoras:

6. A abordagem interdisciplinar dos conteúdos:

7. A abordagem integrada dos conteúdos:

8. O ensino orientado para a actividade:

Anexo VII - Guião de Entrevista – Directora do INDE

1. Acredita que este Projecto irá preencher alguma lacuna ao nível do desenvolvimento das competências da leitura e da escrita?
2. Vê algum interesse em publicar-se este trabalho no INDE, como sendo um instrumento de apoio para os docentes?
3. É visível a dificuldade que os alunos sentem ao nível da língua portuguesa e, conseqüentemente, ao nível da leitura e da escrita em português. O que acha que está por trás dessas dificuldades que os alunos sentem?
4. Os docentes recebem formação para aprenderem como implementar o programa de ensino do português como língua segunda?

I. IDENTIFICAÇÃO DO(A) ENTREVISTADO(A)**II. ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO DO ALUNO(A)**

1. PROVÍNCIA DE ORIGEM _____ []

2. TEMPO QUE ESTÁ NO CENTRO _____ []

(1) Menos de 1 mês, (2) Entre 1 mês e um ano, (3) Há mais de um ano

3. LÍNGUA(S) FALADA EM CASA _____ []

(1) Português; (2) Outra Língua – Qual?

II. CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÓMICAS

4. TIPO DE HABITAÇÃO ONDE VIVE _____ []

(1) Alvenaria, (2) Construção precária/materiais locais

5. AGREGADO FAMILIAR _____ []

*Indicar o número de pessoas que vivem na casa

III. ESCOLARIDADE

6. GRAU DE ESCOLARIDADE _____ []

(1) Curso Superior; (2) Entre a 10ª e a 12ª Classe; (3) Entre a 5ª e a 9ª Classe; (4) Entre a 1ª e a 4ª Classe; (5) Não Alfabetizado

7. ACTIVIDADE PROFISSIONAL _____ []

*Mencionar todas as actividades, se praticar mais do que uma

IV. PARTICIPAÇÃO NA VIDA DA ESCOLA

6. PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES _____ []

(1) Sempre; (2) Por vezes; (3) Nunca

7. VISITAS VOLUNTÁRIAS À ESCOLA PARA FALAR COM O PROFESSOR SOBRE O SEU EDUCANDO []

(1) Sempre; (2) Por vezes; (3) Nunca

8. APOIO ESCOLAR EM CASA _____ []

(1) Sempre; (2) Por vezes; (3) Nunca

IV. PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO "aLer+ em Vários Sotaques"

9. INTERESSE EM PARTICIPAR NO PROJECTO _____ []

(1) Existe interesse; (2) Não existe interesse

10. DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR NO PROJECTO _____ []

(1) Sábados, de manhã; (2) Dias de semana, à tarde