



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

**Departamento de Linguística e Literatura
Curso de Doutoramento em Linguística**

DIDÁCTICA DA LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: ABORDAGENS PSICOLINGUÍSTICAS E PRÁTICAS METODOLÓGICAS

Gilberto Necas Mucambe Milice

Maputo, Março de 2024

DIDÁCTICA DE LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
MOÇAMBIQUE: ABORDAGENS PSICOLINGUÍSTICAS E PRÁTICAS
METODOLÓGICAS

Gilberto Necas Mucambe Milice


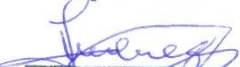
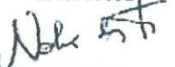
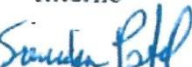

Tese apresentada ao Departamento de Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Maputo, Março de 2024

DIDÁCTICA DE LEITURA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
MOÇAMBIQUE: ABORDAGENS PSICOLINGUÍSTICAS E PRÁTICAS
METODOLÓGICAS

Gilberto Necas Mucambe Milice

O Júri

Presidente	Supervisora	Arguente Externo	Arguente Interno	Arguente Interno
				
Prof. Doutor Nelson Ernesto (FLCS/UEM)	Prof. Doutora Leonarda Jacinto José Maria Menezes (FLCS/UEM)	Prof. Doutor Nobre Roque Dos Santos (FCLCA/UPM)	Prof. Doutora Samima Patel (FLCS/UEM)	Prof. Doutor Carlos Manuel (FLCS/UEM)

Data ___/___/___

Maputo, Março de 2024

Declaração

Declaro que esta tese nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui resultado do meu labor individual. Esta tese é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, no Departamento de Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, da Universidade Eduardo Mondlane.


(Gilberto Necas Mucambe Milice)

Ao meu pai, **Gustavo Milice**, e à minha mãe, **Maria Helena Gemo Mucambe**, pela génese de tudo e pelos ensinamentos da vida (...)

Muito obrigado!

Agradecimentos

Foram várias as pessoas e instituições que contribuíram para que este trabalho fosse possível. Temendo esquecer uma ou outra, e não querendo hierarquizar a prestação que cada uma teve, endereço a todos, que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado.

Excepção me seja tolerada para endereçar um agradecimento nominado e especial à minha supervisora, a Prof^a. Doutora Leonarda Menezes, e ao meu “co-supervisor”, o Prof. Doutor Osvaldo Faquir, pelas orientações que me proporcionaram e pela paciência e ponderação nos debates/discussões que travamos nas diferentes etapas da realização do presente trabalho, muito obrigado. Agradecimentos especiais estendem-se ao Prof. Doutor Gregório Firmino, pela orientação em pesquisa avançada, que possibilitou a realização desta tese, à Prof^a. Doutora Lurdes da Silva, pelo apoio na estratégia de abordagem deste trabalho, e ao Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, pela concessão da bolsa de estudos, para a efectivação deste trabalho, o meu eterno obrigado.

Ao meu assistente de pesquisa, o jovem linguista Rosário Mavie, pela sua participação activa no trabalho de campo, agradeço bastante. A todos os professores, em particular àqueles que, de simples participantes, passaram voluntariamente para verdadeiros coordenadores da pesquisa em cada uma das escolas, nomeadamente: Arcélia Monjane (EPC do Alto-Maé), Crinelda Ugembe (EPC 16 de Junho), Ivan Muthambe (EPC de Bolaze) e Lote Mabunda (EPC 2 de Fevereiro), o meu muito obrigado. Aos alunos participantes nesta pesquisa e aos seus pais e/ou encarregados de educação, que anuíram o trabalho com os seus educandos, vão os meus profundos agradecimentos.

Agradeço, igualmente, às Dras. Maria Luísa Manguana, do Departamento do Ensino Especial, no MINEDH; Lídia Maungue, do Comité Institucional de Bioética em Saúde, da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo; Cristina Chissico, do Comité Nacional de Bioética para Saúde, no MISAU, Ilcar Rodrigues, do IGEPE, Mfondo Mbatha, Directora de programas da Escola de Educação da Universidade Witwatersrand, na África do Sul (extensivos ao Prof. Doutor Emmanuel Ojo), e ao Mestre Júlio Fernando – técnico de informática –, por todo o apoio e prestação que me concederam no decurso da realização do presente trabalho.

Aos meus colegas de turma, Camilo Manusse, Eduardo Peres, Evanice Gomes, Joaquim Pereca, Jonas Tembe e Lokidor Balози, vão os meus agradecimentos, pela oportunidade de

juntos podermos trilhar um caminho.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço a minha família e parentes: endereço um agradecimento especial à minha esposa, Telma Vasco Sibinde, pela companhia e força na efectivação deste projecto, minha imensa gratidão; às minhas filhas Naira, Nakahira e Aika, pela paciência e compreensão das minhas ausências e indisponibilidades imperadas por este percurso académico, agradeço muito; Ao meu sobrinho, Zaca, pelo apoio incondicional, e aos meus irmãos Linda, Bimy, Amíasse e Linito, pelo suporte, *muchas gracias*.

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vi
Abstract.....	vii
Lista de Acrónimos, Abreviaturas e Siglas.....	viii
Lista de Quadros.....	x
Lista de Gráficos.....	xi
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Contextualização.....	1
1.2 Motivação.....	2
1.3 Objectivos.....	4
1.3.1 Objectivo geral.....	4
1.3.2 Objectivos específicos.....	4
1.4 Contribuição do estudo.....	5
1.5 Problema.....	6
1.6 Questão de partida.....	8
1.7 Estrutura da tese.....	8
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO.....	10
2.0 Introdução.....	10
2.1 Caracterização sócio-linguística de Moçambique.....	10
2.1.1 O estatuto da língua portuguesa.....	14
2.1.2 Política linguística de Moçambique.....	16
2.2 A questão da formação de professores.....	19
2.2.1 Que perspectivas a adoptar?.....	22
2.2.1.1 No âmbito da formação de professores.....	22
2.2.1.2 No domínio das competências para o ensino da leitura.....	24
CAPÍTULO III – REVISÃO DA LITERATURA.....	28
3.0 Introdução.....	28
3.1 Quadro Conceptual.....	28
3.1.1 Inclusão/Educação Inclusiva: O que é?.....	28
3.1.1.1 A ‘nova’ proposta teórica de Garry Hornby.....	31
3.1.2 Educação Inclusiva em Moçambique.....	31
3.1.3 Necessidades Educativas Especiais. O que são?.....	36
3.1.3.1 Relação dos alunos com NEE em Moçambique.....	38
3.1.3.2. Dificuldades de Aprendizagem.....	39
3.1.3.2.1 Dificuldades de Aprendizagem na escola moçambicana.....	43

3.1.4 Leitura. O que é ler?.....	47
3.1.4.1 Dificuldades de leitura: confusão <i>versus</i> compreensão.....	50
3.1.4.2 Aprendizagem da leitura no contexto educacional multilingue e inclusivo.....	54
3.2 Enquadramento teórico.....	57
3.2.1 Teoria de Leitura de Grabe (2009): entre a construção da fluência e compreensão	57
3.2.1.1 O processamento de nível inferior.....	58
3.2.1.2 O processamento de nível superior.....	61
3.2.1.2.1 Fundamentação da teoria grabiana de leitura: de Jakobson a Grabe.....	65
3.2.1.2.2 Operacionalização da teoria grabiana: o texto e a competência leitora nas aulas de Português.....	68
3.2.2 Contribuição das Teorias de Aquisição da L2/LE no PEA da Leitura.....	70
3.2.2.1 Das teorias de aprendizagem às teorias de AL2.....	77
3.2.2.2 Influência/interferência das línguas autóctones no Português.....	81
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	86
4.0 Introdução.....	86
4.1 As Metodologias e orientação da pesquisa.....	86
4.2 Local e período de realização do estudo.....	87
4.3 População-alvo.....	89
4.3.1 Perfil sócio-linguístico dos alunos participantes no estudo.....	90
4.3.2 Perfil sócio-linguístico dos professores participantes no estudo.....	91
4.3.3 Critérios de selecção dos participantes.....	93
4.4 Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	95
4.4.1 Observação de aulas e registo.....	96
4.4.2 Entrevista.....	97
4.4.2.1 Aplicação dos testes.....	98
4.4.3 Questionário.....	100
4.5 Estudo piloto.....	101
4.6 Procedimento de análise dos dados.....	102
4.7 Considerações Éticas.....	104
4.8 Limitações do Estudo.....	106
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	108
5.0 Introdução.....	108
5.1 Resultados do teste diagnóstico.....	108
5.2 Resultados do teste de leitura em voz alta.....	111
5.2.1 Procedimento de medição.....	111
5.2.2 Resultados do teste de leitura em voz alta nas escolas do meio Rural.....	113
5.2.3 Resultados do teste de leitura em voz alta nas escolas do meio urbano.....	119
5.2.4 Anotação e análise dos erros na leitura.....	124
5.3 Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical.....	128
5.3.1 Resultado dos testes das escolas da zona rural.....	129
5.3.2 Resultados dos testes das escolas da Zona Urbana.....	137

5.4	Análise dos resultados	142
5.4.1	Relação leitura - compreensão	151
5.4.2	Atitudes afectivas e motivacionais para a leitura e para o E-A do Português.....	158
5.5	Resultados da observação às aulas, inquéritos, entrevistas e análise documental	161
5.5.1	O Processo de E-A da leitura na sala de aula.....	161
5.5.1.1	Noção dos professores sobre as dificuldades dos seus educandos e a percepção dos alunos sobre o retorno/ <i>feedback</i> correctivo na sala de aula	171
5.5.1.2	Percepção dos professores sobre o retorno correctivo na sala de aula	175
5.5.2	O currículo, os programas e os manuais de ensino	179
5.5.2.1	A compreensão da tarefa	182
5.5.2.2	Os programas e manuais de Ensino-Aprendizagem	183
5.5.2.3	Abordagem curricular	185
5.5.2.3.1	Tempo reduzido.....	187
5.5.2.3.2	Dificuldades de assimilação da matéria por alguns alunos	189
5.5.2.3.3	O Conteúdo e a falta de materiais	190
5.5.3	A questão da capacidade institucional	201
5.5.3.1	Formação dos professores	206
5.5.3.1.1	Análise do perfil académico e profissional dos professores	209
5.5.4	Os tutores e as Dificuldades de leitura dos seus educandos.....	211
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES		218
Referências bibliográficas		226
ANEXOS E APÊNDICES		i
Anexo 1 – Aprovação da pesquisa pelo CNBS		ii
Anexo 2 – Autorização dos SDEJT		iv
Anexo 3 – Credencial DDEC do DM-Kampfumo.....		v
Anexo 4 – Credencial DPE de Maputo.....		vi
Anexo 5 – Credencial CSRE-SAS		vii
Anexo 6 – Credencial à Universidade Witwatersrand		viii
Anexo 7 – Processamento da Linguagem.....		ix
Apêndice 1 – Teste inicial		x
Apêndice 2 – Guia de entrevista para alunos.....		xi
Apêndice 3 – Texto A.....		xiii
Apêndice 4 – Texto B		xv
Apêndice 5 – Teste de compreensão – Texto A		xvii
Apêndice 6 – Teste de compreensão – Texto B.....		xix
Apêndice 7 – Teste de decisão lexical		xxii
Apêndice 8 – Teste de soletração.....		xxiii
Apêndice 9 – Questionário sócio-linguístico e profissional para professores		xxiv
Apêndice 10 – Guia de entrevista para os pais/encarregados de educação		xxviii
Apêndice 11 – Grelha de Observação de aulas.....		xxx
Apêndice 12 – Termo de consentimento informado para pais		xxxiv

Apêndice 13 – Termo de assentimento informado	xxxvii
Apêndice 14 – Termo de consentimento informado para professor	xl
Apêndice 15 – Notas tradutórias.....	xlii

Resumo

O presente trabalho visa, à luz do quadro teórico sobre o processamento da linguagem (Grabe, 2009; Jakobson, 91-95) e sobre a aquisição da L2 (Krashen, 1989; Ellis, 2015), analisar a contribuição das abordagens psicolinguísticas e das práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores da disciplina de Português, do subsistema do Ensino Primário, no desenvolvimento da competência leitora em alunos com Dificuldades (de Aprendizagem) de leitura. Esta pesquisa parte dos problemas de leitura que os alunos do Ensino Primário evidenciam e procura descrever os recursos metodológicos e estratégicos usados pelos professores para ensinar e avaliar a leitura; e, demonstrar (i) que uma fasquia considerável de alunos que não sabe ler e escrever necessita de um acompanhamento, que os professores ainda não proporcionam; (ii) o potencial didático da identificação e de uma metodologia inclusiva baseada na diferenciação, para a melhoria da competência leitora desta população. O estudo procura responder à seguinte questão: Que contribuição as abordagens psicolinguísticas e as práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores da disciplina de Português, do subsistema do Ensino Primário, têm no desenvolvimento da competência leitora em alunos com Dificuldades (de Aprendizagem) de leitura? Os dados para a realização deste estudo foram fornecidos por 24 alunos da sexta classe (12 do grupo-alvo e 12 de grupo de controlo) e 12 professores, de quatro escolas (duas da zona urbana – cidade de Maputo –, e duas da zona rural – província de Maputo). As principais conclusões apontam que o modelo de leccionação nas escolas regulares moçambicanas é *globalista* e de uma *exclusão funcional*, pela ausência de uma congruência entre as características dos alunos com dificuldades de leitura, suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (Correia, 2001), o que contribui negativamente no desenvolvimento da competência leitora deste grupo.

Palavras-chave: Didáctica, língua segunda, leitura e dificuldades de aprendizagem, inclusão e abordagens psicolinguísticas.

Abstract

This study aims, in the light of the theoretical framework on language processing (Grabe, 2009; Jakobson, 91-95) and on L2 acquisition (Krashen, 1989; Ellis, 2015), to analyze the contribution of psycholinguistic approaches and methodological practices carried out by teachers of the Portuguese subject in the Primary Education subsystem in the development of reading competence in students with reading difficulties (Learning Disabilities). The research starts with the reading problems that primary school students demonstrate, and seeks to describe the methodological and strategic resources used by teachers to teach and evaluate reading skills. The study also demonstrates *(i)* that a considerable number of students who cannot read and write requires assistance, that teachers are not yet providing; *(ii)* the didactic potential of identification and an inclusive methodology based on differentiation, for the improvement of the reading competence of this population. Furthermore, the study seeks to answer the following question: What contribution do the psycholinguistic approaches and methodological practices carried out by teachers of the Portuguese subject in the Primary Education subsystem have in the development of reading competence of students with reading (Learning) Disabilities? The data for this study were provided by 24 students of grade 6th (12 from the target group and 12 from the control group) and 12 teachers, from four schools (two from the urban area – Maputo city – and two from the rural area – Maputo province). The main conclusions indicate that the teaching model in Mozambican regular schools is *globalist* and of a *functional exclusion*, due to the absence of a congruence between the characteristics of students with reading difficulties, their needs, the expectations and attitudes of teachers and adequate support (Correia, 2001), which negatively contributes to the development of reading skills of this group.

Keywords: Didactics, second language, reading and learning disabilities, inclusion and psycholinguistic approaches.

Lista de Acrónimos, Abreviaturas e Siglas

ACAMO	Associação dos Cegos e Ambíopes de Moçambique
ADEMO	Associação dos Deficientes de Moçambique
AID	Associação Internacional da Deficiência
AR	Assembleia da República
CcD	Criança com Deficiência
CE	Conselho de Escola
CGF	Conversão Grafema-Fone
CIBS	Comité Institucional de Bioética em Saúde
CL	Currículo Local
CNBS	Comissão Nacional de Bioética para Saúde
CREI	Centro de Recurso de Educação Inclusiva
CRM	Constituição da República de Moçambique
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específica
DAL	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
DANV	Dificuldades de Aprendizagem Não Verbais
DAV	Dificuldades de Aprendizagem Verbais
DEE	Departamento da Educação Especial
DOI	Diagnóstico, Orientação e Intervenção
DSTM	Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
E-A	Ensino Aprendizagem
EB	Ensino Básico
EEEE	Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue
EEIDCD	Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência
FAMOD	Fórum das Associações Moçambicanas dos deficientes
FM	Faculdade de Medicina
GTD	Grupo de Trabalho sobre a Deficiência
HCM	Hospital Central de Maputo
IFP	Instituto de Formação de Professores
II	Interlíngua
INE	Instituto Nacional de Estatística
JICA	Agência Japonesa para a Cooperação e Desenvolvimento
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LB	Língua Bantu
LE	Língua Estrangeira
MDV	Modelo de Dupla-Via
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

MGCAS	Ministério de Género, Criança e Acção Social
ms	modelo situacional
mseg	milissegundos
mt	modelo de texto
NE	Necessidades Especiais
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEED	Necessidades Educativas Especiais e Deficiência
NJCLD	<i>National Joint Committee for Learning disability</i>
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PCEB	Pano Curricular do Ensino Básico
PCEP	Pano Curricular do Ensino Primário
PD	Pessoa com Deficiência
PE	Português Europeu
PEA	Processo de Ensino-Aprendizagem
PEEC	Plano Estratégico da Educação e Cultura
PINP	Potencial de Integridade Neuropsicológica
PM	Português Moçambicano
PNAD	Plano Nacional para a Deficiência
PNALE	Plano Nacional de Leitura e Escrita
QI	Quociente de Inteligência
RPSEIPDM	Rumo a Políticas Sociais, Económicas e Inclusivas para as Pessoas com Deficiência em Moçambique
RSEE	Relatório sobre Educação Especial
SD	Síndrome de <i>Down</i>
SNE	Sistema Nacional de Educação
SVO	Sujeito-Verbo-Objecto
trad.	tradução
TRV	Tempo de Reacção/Resposta Vocal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Organização das Nações Unidas para a Criança
UP	Universidade Pedagógica
VOS	Verbo-Objecto-Sujeito
WR	<i>Warnock Report</i>
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

Lista de Quadros

Quadro 1: Número de línguas: várias fontes, vários números.....	11
Quadro 2: Evolução percentual de falantes de Português em Moçambique	15
Quadro 3: Unidades Temáticas da disciplina de NEE.....	20
Quadro 4: Modos/modelos de interpretação do Signo Linguístico	66
Quadro 5: Perfil sócio-linguístico dos alunos	90
Quadro 6: Perfil sócio-linguístico dos professores.....	91
Quadro 7: Matriz dos instrumentos de recolha de dados.....	101
Quadro 8: Especificações para a análise da velocidade, fluência e precisão na leitura	103
Quadro 9: Relação dos alunos envolvidos (directa e indirectamente) na Pesquisa.....	109
Quadro 10: Exemplo do cálculo de fluência em leitura	111
Quadro 11: Resultados do teste de leitura em voz alta do grupo-alvo das escolas do meio rural	113
Quadro 12: Resultados do teste de leitura em voz alta do grupo de controlo das escolas do meio rural.....	117
Quadro 13: Resultados do teste de leitura em voz alta do grupo-alvo das escolas do meio urbano.....	119
Quadro 14: Resultados do teste de leitura em voz alta do grupo de controlo do meio urbano	123
Quadro 15: Média de erros cometidos por cada aluno na leitura	125
Quadro 16: Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical do grupo-alvo da zona rural	130
Quadro 17: Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical do grupo de controlo da zona rural.....	134
Quadro 18: Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical do grupo-alvo da zona urbana.....	137
Quadro 19: Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical do grupo de controlo da zona urbana.....	140
Quadro 20: Escala de precisão na leitura oral	144
Quadro 21: Média do TR na leitura do grupo de controlo	145
Quadro 22: Línguas de comunicação dos alunos participantes.....	148
Quadro 23: Lista das principais palavras usadas	155
Quadro 24: Leitura de outras literaturas	157
Quadro 25: Atitudes afectivas em relação à disciplina de Português.....	159
Quadro 26: Noção dos professores sobre as dificuldades de leitura dos alunos	172
Quadro 27: Percepção dos alunos sobre o retorno correctivo dos professores	173
Quadro 28: Retorno correctivo na perspectiva dos professores	175
Quadro 29: Algumas Alterações Estruturais Básicas	180
Quadro 30: Disposição das actividades no livro do aluno.....	184
Quadro 31: Perspectivas dos professores em relação a aspectos sobre o currículo	186
Quadro 32: Diferentes alternativas sobre aspectos comuns e distintos do desenvolvimento do currículo.....	194
Quadro 33: Tipo de sala de aula onde frequentam os participantes no estudo.....	201
Quadro 34: Respostas dos professores às questões sobre recursos e espaços físicos.....	202
Quadro 35: Perfil académico e profissional dos professores do EP	207
Quadro 36: Ambiente sócio-familiar dos alunos participantes	212
Quadro 37: Noção dos pais e/ou encarregados de educação sobre as dificuldades e necessidade de acompanhamento especializado dos seus educandos	215

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Relação de falantes do Português nas zonas urbanas e nas zonas rurais.....	14
Gráfico 2: Relação dos alunos com deficiência.....	39

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O presente trabalho faz um estudo sincrónico e descritivo sobre a Didáctica da leitura em contexto da Educação Inclusiva (EI) em Moçambique: abordagens psicolinguísticas e práticas metodológicas. O termo “abordagem psicolinguística” tem sido utilizado para designar procedimentos de avaliação da linguagem, cujo objectivo é considerar isoladamente a funcionalidade de cada um dos sistemas linguísticos: fonológico, sintáctico e semântico (Rothe-Neves, et. al., 2013, p. 70). Portanto, o termo “não oferece uma avaliação de afasia, mas uma avaliação dos processos, cujos *déficits* subjazem aos distúrbios de linguagem presentes em quadros de várias etiologias” (*ibid*).

Este estudo surge por preocupações associadas à problemática da qualidade de ensino, com particular referência à fraca habilidade de leitura de alunos com dificuldades de aprendizagem, resultantes da sua condição de deficiência, no subsistema do Ensino Primário moçambicano. A questão central subjacente a este estudo é que o debate teórico sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) da leitura – associado à sua prática – ainda não se revelou exaustivo, na medida em que, de um modo geral, a apropriação desta habilidade pelos alunos tem sido insatisfatória. Ainda prevalecem inquietações sobre a qualidade do ensino, pois existem alunos não capazes de usar a leitura (e a escrita) na prática social, particularmente no contexto escolar e na aprendizagem de diferentes conteúdos. No seio deste grupo, o problema configura-se mais acentuado em crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), particularmente as com Dificuldades de Aprendizagem (DA) não diagnosticadas, que são o foco do presente estudo. A consequência da falta de diagnóstico é a ausência de um plano de intervenção que vai ao encontro das reais necessidades educativas daqueles alunos, embora haja, em Moçambique, uma pretensão de, no âmbito da política inclusiva, serviços especiais sejam, na maioria dos casos, “fornecidos” pela escola regular.

Reconhecendo a prevacente problemática da leitura e escrita, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) lançou, em 2017 – em meio do Plano Estratégico da Educação: *vamos aprender construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique* (PEE, 2012 - 2016 com extensão até 2019), – o PNALE, um instrumento “conferido com a dimensão de uma Política do Estado, de natureza abrangente, dada a importância de que se reveste a leitura (e a escrita)” (MINEDH, 2017, p. 4). Este documento viria, mais tarde, em 2019, a ser implementado através de um instrumento da sua

operacionalização denominado *Manual de Apoio ao Promotor de Leitura*, que orienta uma série de actividades de carácter pedagógico, que devem ser realizadas com vista à promoção e resgate dos hábitos de leitura pelos alunos. No entanto, ainda não se conhece a eficácia desta medida, mas é quase consensual, entre as autoridades moçambicanas da educação, a pertinência de uma didáctica efectivamente inclusiva, o que se depreende pela busca de adequação do modelo de formação de professores à política vigente.

Perante este cenário, urge encontrar-se mecanismos eficazes para o ensino da leitura, respeitando e considerando a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula moçambicana, tanto a nível linguístico (de diversidade linguística) como a nível das características individuais de cada aluno. Este estudo pretende responder a esta preocupação, propondo uma didáctica de leitura orientada para a inclusão.

1.2 Motivação

Este estudo foi estimulado por preocupações associadas às dificuldades (de aprendizagem) de leitura em língua portuguesa, por alunos com NEE, inseridos em turmas regulares, no âmbito da política de Educação Inclusiva e num contexto social multilingue da aquisição da L2, como é o caso de Moçambique. Corroboramos, desta forma, a perspectiva de Roman Jakobson, segundo a qual a afasia – como uma perturbação da linguagem –, *que demanda uma NEE*, é um problema linguístico que não pode ser resolvido sem a participação de linguistas familiarizados com a estrutura e o funcionamento da linguagem (Jakobson, 91-95, p. 34; nosso grifo). Assim, o estudo parte da necessidade de repensar o PEA da leitura nas escolas moçambicanas, com vista a uma inclusão efectiva dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, por causa das suas afasias ou condição de deficiência.

A nossa experiência como docentes de matemática no Ensino Primário regular inclusivo (2001-2004) e de Português no Ensino Especial (2005-2015) permitiu-nos constatar dificuldades na leitura, escrita e cálculo, que os alunos com NEE enfrentam e, conseqüentemente, a busca contínua de melhoria da qualidade de Ensino-Aprendizagem destes, através de formações internas (dentro do país) oferecidas pelo Ministério da Educação e, no estrangeiro, pela Kri-International, em parceria com a Agência Japonesa para a Cooperação e Desenvolvimento (JICA), em matéria de Educação inclusiva/Necessidades Educativas Especiais. Por outro lado, a nossa passagem pelo Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, onde adquirimos experiência no domínio da promoção do livro e incentivo à leitura, adensou o interesse de mesclar as duas áreas (Leitura e NEE), de modo a compreender

a maneira como os professores engendram o PEA da leitura no contexto de políticas quase universais de inclusão, *i. e.*, de uma tendência generalizada de inserção de alunos com deficiências em turmas regulares.

Neste contexto, propomos realizar este estudo especialmente para o ensino primário, com particular enfoque para a sexta classe, na esperança de que os resultados sirvam para uma reflexão alargada, com vista a contribuir na busca de soluções para a problemática da leitura no contexto da Educação Inclusiva em Moçambique.

A escolha da sexta classe, como a classe de incidência da pesquisa, tem a ver com o facto de esta classe corresponder ao início do terceiro ciclo de aprendizagem, no antigo currículo introduzido em 2004¹, e segundo ciclo no currículo actual, introduzido em 2022. Bellenger (1995), citado no PCEB/MINEDH (s/d), aponta que o terceiro ciclo (incluindo parte do segundo ciclo), que se desenrola dos 10 aos 14 anos de idade, é a etapa em que a leitura se afirma como um instrumento de trabalho, em que o aluno toma consciência dos mecanismos que regem a leitura e aprende a servir-se das suas competências de leitura e de compreensão escrita em múltiplos contextos, tal como atestam os objectivos² desta classe. Portanto, na sexta classe, espera-se que o aluno consolide a leitura e a sua prática, alargando a sua visão (ou leitura) do mundo (*ex.*: emitir juízos de valor sobre aspectos da vida cultural, política e económica do país).

Outro factor que contribuiu para a escolha da sexta classe é o facto de a presente tese ser escrita numa altura em que o governo de Moçambique tem em vista uma reforma educacional, que preconiza a extensão do Ensino Básico da sétima para nona classe, sendo que, com esta medida, a sexta classe corresponde a última classe do ensino primário, uma vez que, neste modelo curricular, o Ensino Secundário do primeiro ciclo abrangerá a sétima, a oitava e a nona classes (*vide* UNESCO, 2019).

¹ O então novo currículo assentava-se sobre um princípio orientador segundo o qual o Ensino Primário público era gratuito e estruturado em 3 ciclos de aprendizagem numa perspectiva de oferecer um ensino básico de sete anos para todos: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes), diferente do modelo anterior em que o Ensino Primário encontrava-se dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes).

² O programa de Português da sexta classe pressupõe que o aluno desenvolva competências inerentes, de entre outros, aos seguintes objectivos linguísticos: (i) usar formas de comunicação oral e escrita em situações de intercâmbio sócio-cultural, económico e político; (ii) compreender mensagens orais e escritas de natureza diversa; (iii) produzir textos referentes a actividades e acontecimentos importantes da vida nacional; (iv) ler textos de natureza diversa; aplicar as regras de organização e funcionamento da língua; (v) manifestar o gosto pela leitura; e (vi) manifestar interesse por diferentes tipos de texto (*vide* INDE/MINED, 2003).

1.3 Objectivos

O presente estudo é guiado pelos seguintes objectivos:

1.3.1 Objectivo geral

O estudo parte do seguinte objectivo geral:

- Analisar a contribuição das abordagens psicolinguísticas e das práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores da disciplina de Português, do subsistema do Ensino Primário, no desenvolvimento da competência leitora em alunos com Dificuldades (de Aprendizagem) de leitura.

1.3.2 Objectivos específicos

De modo a alcançar este objectivo geral, a investigação propõe-se atingir os seguintes objectivos específicos:

- a) Descrever as abordagens psicolinguísticas e as estratégias metodológicas levadas a cabo pelos professores do subsistema do Ensino Primário, no PEA da leitura com alunos com DA;
- b) Avaliar a competência leitora dos aprendentes com DA, no decurso do PEA da disciplina da língua portuguesa;
- c) Descrever a abordagem dos programas de ensino relativamente aos conteúdos que visam o desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos com DA no contexto da inclusão à luz do PNALE (2017); e
- d) Propor novas abordagens curriculares e sugestões metodológicas, para o sucesso da Educação Inclusiva.

Descrever as abordagens psicolinguísticas e as estratégias metodológicas levadas a cabo pelos professores do subsistema do Ensino Primário no PEA da leitura com alunos com dificuldades de aprendizagem (*objectivo 1*) visa demonstrar o procedimento de avaliação dos alunos e as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores, para desenvolver habilidades de leitura daquele grupo-alvo, tendo em conta os factores linguísticos, os instrumentos e as políticas orientadoras da Educação Inclusiva.

Avaliar a competência de leitora dos aprendentes com DA, no decurso do PEA da disciplina da língua portuguesa (nos domínios da fluência e compreensão) (*Objectivo 2*) tem em vista medir a fluência de leitura e identificar os casos suspeitos de alunos com

Dificuldades de Aprendizagem Específicas de leitura; identificar os erros mais cometidos por estes alunos, mas também verificar as percepções destes aprendentes, *i. e.*, as respostas aos estímulos desencadeados pelas estratégias de leccionação dos professores da disciplina de Português, bem como as suas potenciais predisposições para aprender num contexto de diferenças. As atitudes dos aprendentes foram exploradas tendo em conta o grau de apreensão dos conteúdos leccionados e a contribuição destas matérias para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Descrever a abordagem dos programas de ensino relativamente aos conteúdos que visam a criação de habilidades de leitura em alunos com DA, no contexto da inclusão, à luz do PNALE (2017) (*objectivo 3*), tem por finalidade explorar o grau de adequação dos conteúdos programados para alunos com DA e a contribuição que os referidos programas têm para a aprendizagem da leitura daquele grupo-alvo.

Propor novas abordagens curriculares e sugestões metodológicas, para o sucesso da Educação Inclusiva (*objectivo 4*), visa demonstrar a pertinência de repensar em novas estratégias de leccionação de alunos com dificuldades de aprendizagem, em contexto de Educação Inclusiva, de modo a que estes respondam com sucesso às exigências de aprendizagem – competência leitora e competência compositiva – dos subsistemas de ensino subsequentes (ensino secundário e superior), para que estes alunos tenham, de facto, uma integração justa na sociedade.

1.4 Contribuição do estudo

Com o presente estudo, esperamos contribuir com resultados que melhorem o PEA nas escolas do país, fornecendo aos professores ferramentas úteis que levam a uma planificação eficiente das aulas de Português, tendo em conta as especificidades de todos os alunos, independentemente da sua condição deficiente. A identificação dos erros mais cometidos por este grupo de alunos trará como resultados a possibilidade de os professores e os fazedores das políticas educacionais poderem tomar em consideração as áreas mais crítica, que requeiram uma atenção especial. Estes pressupostos configuram-se relevantes para a Educação Inclusiva em Moçambique. Levon (2013) aponta a relevância como uma das questões primárias quando pretendemos levar a cabo uma investigação, procurando responder se preenche alguma lacuna empírica e/ou contribui para o desenvolvimento de uma teoria (social ou linguística). Este estudo assenta-se na primeira perspectiva de investigação: estudos na área da linguística aplicada para pessoas com NEE, ou

especificamente com DA, em Moçambique, são ainda escassos. Destacamos, neste estudo, alguns trabalhos (Chambal, 2011; Faife, 2015; Pinto & Fernandes, 2015 e Bavo & Coelho, 2019) como premissas para um estudo mais aprofundado sobre a área de E-A de alunos com NEE num contexto de inclusão, respondendo a uma questão peculiar levantada por Levon (2013, p. 198): “se a pesquisa constrói ou melhora trabalhos prévios da mesma área de investigação”.

Por outro lado, o estudo toca “aspectos sensíveis e, até certo ponto, íntimos ou de esfera privada” (Dorneyei, 2007, p. 64), ligados a pessoas com deficiência, tidos nos discursos políticos como minorias vulneráveis, que enfrentam grandes constrangimentos de empoderamento e inserção social no nosso país. A garantia dos direitos e da justiça social dos deficientes³ passa, necessariamente, por dotá-los de conhecimentos que os torne capazes de ombrear com outros indivíduos da sociedade. Este pressuposto só é possível com o desenho de acções conducentes a uma educação de qualidade e a habilidade de leitura é o pressuposto base. Nesta perspectiva, este trabalho traz uma visão de como o E-A da leitura, num contexto de inclusão, é tratado ao nível das políticas e programas, bem como das estratégias metodológicas de ensino, num claro esforço para assegurar uma inserção social condigna deste extracto da população. O estudo é, igualmente, um contributo adicional na área da Linguística Aplicada Educacional, que traz para o debate e consciencialização da sociedade e, sobretudo, dos órgãos que tutelam o SNE em Moçambique, a necessidade de melhorar o PEA da leitura no quadro da inclusão.

1.5 Problema

Em Moçambique, muitos alunos concluem o Ensino Primário com um défice enorme de competências na leitura. Sendo a *competência leitora* “uma componente essencial para

³ As organizações defensoras de pessoas com deficiência (como, por exemplo, a Associação dos Deficientes de Moçambique – ADEMO, Associação dos Cegos e Ambíopes de Moçambique - ACAMO, o mais abrangente Fórum das Associações Moçambicanas de Deficientes - FAMOD) e a sociedade civil, clamam pelo reconhecimento dos direitos deste grupo. Em 2013, por exemplo, “os deficientes queixaram-se da falta de atenção da sociedade, lamentando a falta de escolas inclusivas e a inacessibilidade aos novos edifícios” DW (2013). Na sua reivindicação, os deficientes convidavam os jornalistas a serem parte da solução, integrando nos currícula do curso de jornalismo matéria sobre a valorização de pessoas com deficiência e, na media, “programa dedicado às pessoas incapacitadas” [SIC] (*ibid.*). No entanto, a falta de atenção reivindicada pelos deficientes perdurou no tempo. Em 2018, os deficientes queixaram-se da discriminação nos semi-colectivos de passageiros, vulgarmente designados de “chapas” e no acesso ao emprego. Em 2020, a FAMOD e o Grupo de Trabalho sobre a Deficiência (GTD) queixaram-se da falta de rampas para o acesso aos túneis de desinfeção, colocadas no âmbito das medidas de prevenção da pandemia do novo corona vírus, batizado com o nome de *covid-19*, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e da necessidade de potenciar o acesso à informação, sobre a doença, para os deficientes, durante a divulgação dos conteúdos preventivos do referido surto.

aprendizagem académica” (Koda & Zehler, 2008, p. 1), “imprescindível para a formação do pensamento e espírito crítico do indivíduo, para ter acesso a outros conhecimentos (...)” (Buendía, 2010, p. 259), verifica-se, como consequência imediata, um fraco aproveitamento pedagógico, também em outras disciplinas. Em 2013, por exemplo, na primeira avaliação nacional de aprendizagem, as autoridades moçambicanas da educação reconheceram que uma parte significativa de crianças (apenas 6.3% sabia ler e escrever) do Ensino Primário nas escolas públicas moçambicanas não sabe ler, escrever, fazer a cópia, a redacção e tem lacunas no domínio da tabuada, supostamente, porque estes aspectos não foram acautelados no currículo e os professores não têm conhecimentos sólidos das metodologias desenhadas para este nível⁴. Aquela percentagem reduziu, em 2016, na segunda avaliação nacional de aprendizagem para 4.9%. (cf. INDE/MINEDH, 2019).

A problemática da leitura (e da escrita)⁵ constitui uma preocupação generalizada na sociedade – que considera registar-se fraca capacidade e declínio da leitura no sistema nacional de ensino⁶ –, daí que esta área tem sido objecto de debates em diversos círculos sociais e de pesquisa de vários estudiosos da educação e da linguística aplicada (Lopes, 1991, 2004; Gonçalves & Dinis, 2004; Companhia, 2016; Faquir, 2016; Menezes, 2016, entre outros). Estes estudos convergem na existência, em cada nível de suas abordagens (primário, secundário ou superior), de dificuldades consideráveis na comunicação, respectivamente, ao nível da competência linguística e da competência compositiva, o que demonstra que o problema vai-se perpetuando nos níveis subsequentes até ao superior.

O problema agrava-se quando se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que tais problemas “afectam, também, e de forma mais acentuada, as pessoas com NEE, dentre os quais a dificuldade de escrita (correcta) das formas da língua em seu registo padrão (...)” (Simões 2006, p. 48). De facto, muitas pessoas com NEE padecem de disfasias ou afasias que lhes dificultam a aprendizagem, o que se traduz nos elevados índices de iliteracia no seio deste extracto da população. Houaiss (2001) associa a *iliteracia*, também, ao “significado de barbarismo: barbarismo gráfico, barbarismo gramatical, barbarismo semântico, típico do iletrado” (Houaiss, 2001), facto notório em alguns textos produzidos por

⁴ <http://www.verdade.co.mz/nacional/36527-mined-reconhece-que-o-curriculo-do-ensino-primario-embrutece-as-criancas>, 2013.

⁵ É importante não perder de vista que uma vez que a leitura está incorporada entre a linguagem falada e o sistema da escrita (Perfetti, 2003 *apud* Koda & Zehler, 2008), o seu estudo requer que se tome em conta os dois sistemas.

⁶ AIM - 22/06/2021. In aim.org.mz.

aqueles alunos. Acerca destes aspectos Ngomane afirma o seguinte.

(...) a *iliteracia* impede, à partida, uma melhor compreensão dos textos e de outros fenómenos, de um modo geral, limitando a capacidade de análise de textos quanto da realidade circundante, contribuindo, em última análise, para a baixa qualidade do ensino [...] que se reflecte na reduzida capacidade de compreensão e elaboração do pensamento, que conduz a um baixo aproveitamento escolar e a *consequente* manutenção – senão mesmo agravamento – do estado de subdesenvolvimento do país (Nataniel Ngomane⁷; *nosso grifo*).

Diante destes pressupostos, urge realçar o papel da escola, que mais do que formar leitores, é de formar leitores que contextualizem o objecto lido, com a sua carga de conhecimento; leitores que raciocinam e que mantenham uma relação crítica e opinativa com o que está sendo lido; que buscam compreender o conteúdo transmitido com o objecto de leitura (Arana e Klebis, 2015).

A problemática da leitura remete-nos para o questionamento das práticas de E-A no contexto de inclusão: *i.* se estariam, os professores, a observar a diferenciação que justifica a política de inclusão? Até porque “uma necessidade educativa define-se avaliando aquilo que é essencial para que se atinjam os objectivos da educação” (WR, 1978, p. 38); e, *ii.* na aprendizagem da leitura, estariam, os alunos, a receber os *inputs* necessários para o desenvolvimento da *competência leitora*, com vista a potenciação das habilidades de leitura nas classes iniciais?

1.6 Questão de partida

Em função do problema descrito na secção 1.4 e dos objectivos descritos na secção 1.3, formulamos a seguinte pergunta de partida:

- Que contribuição as abordagens psicolinguísticas e as práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores da disciplina de Português, do subsistema do Ensino Primário, têm no desenvolvimento da competência leitora em alunos com Dificuldades (de Aprendizagem) de leitura?

1.7 Estrutura da tese

Este trabalho é constituído por seis capítulos. A seguir à presente introdução (na qual fazemos a contextualização do estudo e apresentamos a motivação, os objectivos, a contribuição, o problema e a questão de partida), no capítulo II, apresentamos o enquadramento sócio-histórico deste estudo. Neste capítulo, fazemos a caracterização sócio-

⁷ Linguista e Presidente do Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa (FBLP) - *Discurso proferido por ocasião da abertura da Feira Provincial do Livro e de Leitura de Inhambane, Maxixe - 31/Agosto/2017.*

linguística de Moçambique, onde apresentamos o estatuto da Língua Portuguesa (LP) e a política linguística do país, seguida de uma reflexão sobre a questão da formação de professores e as perspectivas a adoptar. No capítulo III, fazemos a revisão da literatura. Apresentamos, primeiramente, o quadro conceptual, onde discutimos os conceitos-chave, para a compreensão do presente estudo (inclusão/Educação Inclusiva, NEE, dificuldades de aprendizagem e leitura). Reflectimos, também, sobre a aprendizagem da leitura num contexto educacional multilingue. Em seguida, apresentamos o enquadramento teórico, onde destacamos a teoria de leitura de William Grabe (2009), fundamentada pela teoria jakobsoniana de leitura, sobre o processamento de nível inferior e superior, e a teoria da aquisição da L2/LE, debruçando, também, sobre a influência que estas últimas sofreram das diferentes teorias de aprendizagem e sobre a questão da interferência/influência linguística. No capítulo IV, dedicamo-nos ao quadro metodológico do presente estudo, fazendo uma breve apresentação das metodologias de pesquisa e de recolha de dados, que são comumente usadas na pesquisa sobre leitura e AL2, descrevendo a população-alvo, os instrumentos de recolha de dados que aplicamos (testes de elicitção, observação de aulas, entrevistas, inquérito), os procedimentos de análise dos dados, as questões éticas e as limitações do estudo. No capítulo V, fazemos a apresentação e análise dos resultados da presente pesquisa. Primeiro, apresentamos os resultados dos testes para a identificação dos casos suspeitos ou em risco/*et risk leanners*. E, segundo, apresentamos os resultados relativos ao PEA na sala de aula, incluindo aspectos ligados ao currículo, programas e manuais de ensino, bem como a perspectiva dos pais/encarregados de educação. Finalmente, no capítulo VI, apresentamos as conclusões da pesquisa e as recomendações, seguidas das referências bibliográficas.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO

2.0 Introdução

Neste capítulo, fazemos uma caracterização do contexto sócio-linguístico geral em que a aquisição/aprendizagem do Português se processa, actualmente, em Moçambique, com vista o enquadramento sócio-histórico do presente estudo. Dividimos o capítulo em duas secções. Na secção 2.1, fazemos a caracterização sócio-linguística de Moçambique, onde debruçamo-nos sobre o estatuto da LP (subsecção 2.1.1) e sobre a política linguística de Moçambique (subsecção 2.1.2). Na secção 2.2, discutimos a questão da formação de professores e apresentamos as possíveis propostas a adoptar (subsecção 2.2.1), tanto no âmbito da própria formação de professores (subsecção 2.2.1.1) como no domínio das competências para o ensino da leitura (subsecção 2.2.1.2).

2.1 Caracterização sócio-linguística de Moçambique

Moçambique, à semelhança de vários países africanos, é um país multicultural. Esta característica deve-se ao facto de ser um país, onde se falam várias línguas que servem a várias culturas, além de serem usadas na comunicação diária. Em co-existência com o Português, língua oficial de herança colonial, são faladas outras línguas, maioritariamente do grupo *bantu*, que constituem L1 para a maioria da população, a par de algumas de origem asiática, como o *Urdu*, o *Gujarati*, o *Indi* e o *Memane*, faladas em contextos familiares, e, ainda, a língua de sinais. O Inglês e o Francês têm lugar de destaque na vida pública do país e são aprendidos nas escolas como disciplinas (*cf.* Firmino, s/d; Lopes, 2013; Menezes, 2016; Faquir, 2016; Chimbutana, 2016).

No entanto, dentro desta diversidade linguística, vários estudiosos (Chimbutana, 2016; Ngunga, 2021; Patel, 2022) apontam que o mais difícil entre os moçambicanos, independente do tipo e nível de formação, tem sido, ao longo dos tempos, responder a uma pergunta tão simples como “quantas línguas são faladas no país?”, dada a falta de um consenso em relação ao número exacto de línguas *bantu* faladas, reflectida na ausência de estudos sócio-linguísticos e dialectológicos, que não permite, ainda, distinguir as diferentes línguas das suas subvariedades dialectais. A referida falta de consenso é ilustrada no seguinte quadro:

Quadro 1: Número de línguas: várias fontes, vários números.

<i>Nº</i>	<i>Fonte</i>	<i>Ano</i>	<i>Nº de línguas</i>
1	Cabral	1975	15
2	Cardoso	2005	25
3	Conselho Coordenador do Recenseamento	1983	16
4	Firmino	2000	24
5	Katupha	1988	13
6	INE	2010	21
7	Liphola	2009	41
8	Lopes	1999	20
9	Marinis	1981	8
10	Matsinhe	2005	19
11	NELIMO	1989	20
12	Ngunga	1987	33
13	Ngunga	1992	21
14	Yai	1983	13

Fonte: Ngunga (2011), in *Journal of Multilingual Discourse*⁸.

As várias fontes para vários números ilustrados no quadro 1, como corolário de um registo feito ao longo do tempo, resultam da dificuldade habitual em estabelecer fronteiras linguísticas e os agrupamentos dialectais, o que faz com que a identificação das línguas autóctones se revele uma tarefa complexa (Firmino, s/d; Ngunga, 2021; Patel, 2022). A questão é que os falantes das diversas LB extrapolam as fronteiras político-administrativas nacionais, mas também internacionais (*ex.*: o Swahili, uma LB falada na região norte de Moçambique, também ocorre na Tanzânia, no Quênia, no Uganda e na República Democrática do Congo; o Xichangana, uma LB falada na região sul, é, também, falado na África do Sul).

No entanto, Ngunga (2021) afirma ser razoável considerar que, em Moçambique, existam pelo menos 20 línguas, dada a coincidência entre os números 6 e 13, e da proximidade que estes têm dos números 8 e 11 da tabela. Este autor realça que os linguistas chamam a esta heterogeneidade riqueza, “uma vez que, havendo vontade de fazer acontecer as coisas, esta complexidade não propicia nenhum tipo de desordem social; pelo contrário, ajuda a aprender a viver e crescer num convívio harmonioso, respeitando as diferenças” (p. 43). Desta feita, a interacção entre povos de comunidades linguísticas acontece de forma natural dentro do contexto da diversidade. Parafraseando Firmino (s/d), vale recordar que estas línguas autóctones são, ainda hoje, amplamente usadas na comunicação quotidiana intra-étnica, nas zonas rurais, quase exclusivamente, e nas zonas urbanas, juntamente com o Português, que

⁸ Citado por Ngunga, 2021, p. 42

se naturalizou⁹ no período pós-independência, como língua nacional de herança colonial.

As línguas maternas, actualmente, mais faladas em Moçambique são: o Emakhuwa (26,4%), o Português (16,7%), o Xichangana (8.7%), o Elomwe (7.2%), o Cisena (7,1%), o Cinyanja (6,8%), o Echuwabo (4,8%), o Cindawu (3.8%), o Citshwa (3.8%), mudos [sic] (*língua de sinais*) (0.5%) (INE, 2017; nosso grifo). As outras línguas *bantu* (LB) moçambicanas são faladas por um número de pessoas correspondente a 13.2% (*ibd*). Algumas LB faladas, em Moçambique, são inteligíveis. É o exemplo das LB do grupo tsonga (Xizronga, Xichangana e Citshwa), faladas no sul de Moçambique, nas províncias de Maputo, Gaza e Inhambane. Estas línguas possuem variantes: (a) Xichangana: Xihlanganu, Xidzonga, Xin'walungu, Xibila e Xihlengwe; (b) Xizronga: Xilwandle, Xinondwana, Xizingili e Xihlanganu; e (c) Citshwa: Citshwa, Xikhambani, Xirhonga, Xihlengwe, Ximhandla, Xidzhonge e Xidzivi (*cf.* Ngunga e Faquir, 2011).

À par da questão do número de línguas *bantu* faladas em Moçambique, está a complexidade do processo de sua padronização linguística, visando a harmonização da sua ortografia, o seu desenvolvimento e a promoção do seu uso. Os resultados desta actividade, até hoje conhecidos, apontam para a padronização de 19 línguas, nomeadamente, Kimwani, Ximakonde, Ciyaawo, Emakhuwa, Elomwe, Ekoti, Echuwabo, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cibarwe/Cibalke, Cimanyika, Cindawu, Ciwutee, Gitonga, Cicopi, Xichangana, Citshwa e Xizronga (*cf.* Ngunga et. al., 2022)¹⁰. Por conta desta padronização, estas línguas passaram a gozar de um novo estatuto, dado o facto de se ter reconhecido a sua importância como veículos de saber escolarizável através do Ensino Bilingue (Faquir, 2016), pois estas coincidem com as línguas introduzidas no ensino.

O quadro linguístico acima descrito permite-nos considerar que, como acima referido, Moçambique é um país com “elevada diversidade linguística” (*high linguistic diversity*) (Robinson, 1993: 52-3). Esta classificação observa-se numa situação em que “[...] uma percentagem não superior a 50% da população fala a mesma língua” (*ibd*). Em Moçambique nenhuma língua *bantu* goza de estatuto de língua maioritária, ou seja, nenhuma destas línguas é falada em toda a extensão do território moçambicano, sendo, por isso, que não se reconhece uma língua franca. O Emakhwa (26.4%), língua mais falada em Moçambique

⁹ Naturalização é a aceitação por parte de uma comunidade de indígenas de uma língua que lhe é alheia e à qual concedeu estatuto de cidadania. Esta aceitação pressupõe uma adaptação contínua desta língua às novas realidades (indigenização ou nativização), bem como o reconhecimento de que a utilização das formas e significados da nova realidade não-nativa (níveis de realização) serve o seu propósito funcional. (Lopes, 1997, p. 39).

¹⁰ Esta padronização sucede a de Ngunga e Faquir (2011), onde tinham sido padronizadas 17 línguas.

(seguido do Xichangana (8.7%), não alcança a fasquia dos 50%, fixada como referência por Robinson (*vide* Lopes, s/d, p. 210; 2013; Mabasso, 2010). Possivelmente, esta seja uma das razões que faz com que, até hoje, Moçambique não adopte uma língua nacional veicular, até porque, como refere Mabasso (2010), o facto de um determinado país não possuir uma língua maioritária não constitui, para alguns linguistas, problema em si, uma vez que evita a existência de focos de clivagens por parte de grupos minoritários, decorrentes da promoção de uma determinada língua em detrimento de outras.

No entanto, algumas destas línguas funcionam como veiculares em alguns pontos do país, particularmente nas províncias, onde existe mais de uma língua moçambicana (*ex.*: em alguns distritos da província do Niassa, onde coabitam as línguas *Ajaua*, *Emakhuwa* e *Cinyanja*, uma pode funcionar como veicular¹¹) (Mendes, 2010). Embora a autora não indique a suposta língua veicular nesta região, admite que esta realidade possa ser verificada em outras províncias. Independentemente deste facto, Lopes (s/d) defende ser urgente promover-se a existência de uma língua nacional africana em Moçambique.

A oficialização das línguas *bantu* seria benéfica para as práticas escritas e para as práticas orais destas línguas. E teríamos, sobretudo, uma solução democrática e equilibrada para a questão linguística. Qualquer que seja a direcção, nunca pode deixar de estar na mesa o papel determinante das línguas africanas (Lopes, s/d, p. 211).

Na verdade, é indiscutível o papel fulcral que as línguas *bantu* têm no contexto moçambicano, fora o facto de que a utilização destas línguas nos domínios, como por exemplo, da educação é um direito (art. 29º, nº.1) consagrado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) da UNESCO (1996), até porque, no âmbito geral, “todas as comunidades linguísticas têm direito a que a sua língua seja utilizada como língua oficial dentro do seu território” (art. 15º, nº.1). É no âmbito deste direito, e num contexto de inclusão social, que não se deve relegar à periferia a Língua Moçambicana de Sinais (LSM), a língua dos deficientes auditivos, e o sistema braille, que, embora este último não seja uma língua, é um sistema universal de escrita que possibilita a leitura e a aprendizagem para os deficientes visuais.

Ngunga & Bavo (2011) apontam que, em Moçambique, a Língua de Sinais era usada em todas as províncias por cerca de 7503 (0.05%) pessoas. Dados do último censo (2017)

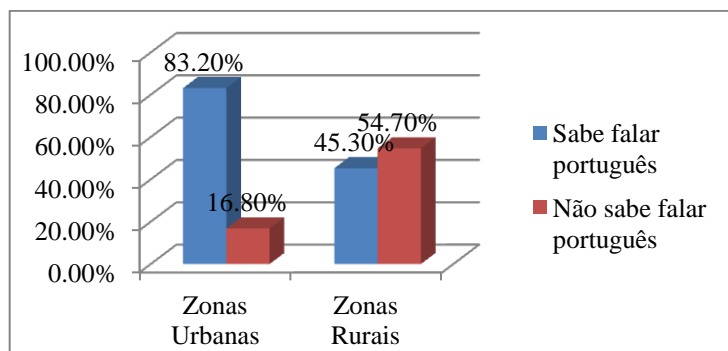
¹¹ Mendes (2010) entende por língua veicular aquela que permite estabelecer a intercomunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, baseando-se nas afirmações de Dubois, et. al. (1989, p. 507) segundo as quais “nas regiões onde vivem várias comunidades linguísticas diferentes, uma das línguas da região pode ser utilizada de uma maneira privilegiada na intercomunicação”.

indicam que este número cresceu para 68.326 (0,3 %) (cf. Bavo & Coelho, 2019, p. 919), portanto, uma subida de 0.25%, o que indica que há cada vez mais moçambicanos, em todo o país, comunicando-se com a língua de sinais. De igual modo, a cegueira é uma condição que enferma, cada vez mais, um grande número da população moçambicana. As estatísticas apontam que existe, no país, cerca de 58021 (0.2%) de pessoas cegas ou com deficiência de visão (INE, 2017). No sistema educativo moçambicano, 13.3% dos alunos padecem de deficiência visual ou cegueira (*vide a secção 3.1.3.1*), que é a quarta deficiência que afecta maior número de alunos no subsistema do Ensino Primário. Por estas razões, há que se institucionalizar a Língua de Sinais, de modo a que ela sirva de uma língua veicular para todas as pessoas com deficiência auditiva, mas que, também, elas possam ser facilmente compreendidas pelos indivíduos falantes, atendendo as características bilingues dos deficientes auditivos, que têm a Língua de Sinais como L1 e o Português como L2. Por outro lado, há que promover o uso do braille, desde o seu domínio por parte dos professores à modificação do currículo, visto que são inequívocos os benefícios e a utilidade desta ferramenta para aquele grupo social.

2.1.1 O estatuto da língua portuguesa

Em Moçambique, o Português, adoptado como única língua oficial, logo após a independência, é língua segunda (L2), para a maior parte dos moçambicanos e língua estrangeira (LE), para a maioria das populações nas zonas rurais (cf. Menezes, 2016; Faquir, 2016; Mendes, 2010; Gonçalves, 2010). A realidade actual continua a ilustrar esta tendência. De acordo com os dados do último censo (2017), o Português é mais falado nas zonas urbanas (83.2%) e menos falado nas zonas rurais (45.3%), conforme ilustra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Relação de falantes do Português nas zonas urbanas e nas zonas rurais



Fonte: Autores, com base nos dados do Censo 2017

Como vimos, na secção anterior, a língua portuguesa naturalizou-se, logo após a independência, e a “sua custódia passou, também, a pertencer ao Estado moçambicano” (Lopes, s/d, p. 200). Este autor recorre a Martins (2006, p. 81) para afirmar que a custódia da língua portuguesa pertence a cada um dos oito Estados, regiões e comunidades que a falam. Portanto, ao longo do tempo, o Português sofreu uma apropriação pelos povos que o usam como meio de interacção quotidiana.

A apropriação social do Português é uma consequência do facto de as novas autoridades – depois da independência – “associarem esta língua aos papéis sociais e de a reconhecerem como um instrumento vital para a integração social e para a construção da Nação-Estado” (Firmino, 1998, p. 254). Por esta razão, este autor considera o Português como língua autóctone, ou seja, não inclui o Português como língua estrangeira. Tal facto deve-se não só pelo aumento da população falante dessa língua como materna, mas também às evidências mostradas por vários estudos moçambicanos (Gonçalves, 2010; Lopes, s/d; Firmino, 2002, 2015, entre outros), que apontam a sua nativização no contexto do uso de um Português falado em Moçambique.

De acordo com Chimbutane ([2015] 2016), os dados dos Censos Populacionais de 1980, 1997 e 2007 mostram que a percentagem dos falantes do Português como L1 quase duplicou e os falantes desta língua passaram a representar perto de 50%. Os resultados do último Censo (2017) mostram que o número de falantes continua a subir em consonância com o crescimento demográfico, tendo se fixado em 57%, conforme ilustra o quadro seguinte.

Quadro 2: Evolução percentual de falantes de Português em Moçambique

Falantes	1980	1997	2007	2017*
Português como L1	1,2%	6,5%	10,7%	16,7%
Português como L2	24,4%	33%	39,7%	43%
Português como L1 e L2	25,6%	39,5%	50,4%	57%

Fonte: Chimbutane, [2015] 2016, p. 13); * INE 2017 <http://www.ine.gov.mz/>

Os dados ilustrados, no quadro acima, apontam para um crescimento do número de falantes de Português, quer como L1, quer como L2, ao longo dos 45 anos de independência. No primeiro censo populacional, realizado em 1980, apenas um pouco mais de ¼ da população, dos cerca de doze milhões de habitante falava a língua portuguesa. Do primeiro Censo (1980) ao segundo Censo (1997), houve uma subida significativa do número de falantes do Português em 13.9%. Para o terceiro censo (2007), o crescimento foi de 10.9% e

para o quarto Censo (2017), o aumento foi de 6.6%. É importante notar que quanto mais moçambicanos vão adquirindo competências na língua portuguesa, o crescimento percentual, nos intervalos de um censo para o outro, vai reduzindo, situando-se a diferença entre 1980 e 2017 em 7.3%.

O crescimento dos falantes do Português, no intervalo entre o primeiro e o quarto censos (quase meio século) foi significativo, em torno de 31%. A par disto, verifica-se um decréscimo do número de falantes das línguas *bantu*, como L1 [primeiro Censo (1980) – 98.8%, segundo Censo (1997) – 93.5%, terceiro Censo (2007) – 85.2% (cf. Gonçalves (2012), quarto Censo (2017) – 81.8%]. Para Chimbutane (2016), isto deve-se ao facto de, actualmente, se assistir a uma mudança no que se refere aos domínios de utilização destas línguas. Estas mudanças podem ser fundamentadas nos processos de nativização e pertença da custódia da língua, para o caso do Português, e da importância das línguas *bantu*, como veiculares nas comunidades onde são faladas, conforme afirmam Gonçalves e Chimbutane (2015).

O uso do Português está, cada vez mais, a marcar presença em domínios familiares “baixos” e as línguas *bantu*, por seu lado, são cada vez mais usadas em domínios “altos”, nomeadamente nas instituições públicas (em particular fora dos meios urbanos), em discursos oficiais (ex.: as chamadas presidências abertas) ou ainda em campanhas de educação cívica (Gonçalves e Chimbutane, 2015, p. 158).

Na óptica dos autores, estas mudanças requerem uma revisão do ponto de vista da forma como “a situação linguística moçambicana tem sido caracterizada, sob o risco de – caso isso não aconteça – se estar a descrever uma sociedade cujos cidadãos não se reconhecem nas análises dos intelectuais e académicos” (*ibid*, p. 159). Estas mudanças são inevitáveis à medida que os falantes dessas línguas vão-se homogeneizando numa configuração bilingue. Com efeito, de acordo com o último Censo (2017), 57% da população moçambicana é bilingue, no sentido de que fala o Português e, pelo menos, uma língua *bantu*.

2.1.2 Política linguística de Moçambique

A Política linguística de Moçambique pode-se depreender de três artigos da Constituição da República de Moçambique (CRM): *i.* “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial” (art.10); *ii.* “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (art.9, CRM, p. 7); *iii.* “O Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais” (nº 2, art. 125)

(CRM, 2004, p. 37). Com efeito, enquanto o artigo 10 é explícito quanto ao estatuto da língua portuguesa, o artigo nove e o número dois do artigo 125 deixam dúvidas, *i. e.*, “o papel das línguas *bantu e da LSM* não é claramente indicado, remetendo-as para um domínio mais vago, que é o do seu papel como veículos de transmissão dos valores culturais e educacionais” (Mabasso, 2010, p. 11; grifo nosso). O desenvolvimento efectivo da LSM continua um desafio, tanto na sua massificação como na sua padronização. Este facto fez com que o Português fosse, por muito tempo (até 2002), a única língua de ensino oficialmente reconhecida.

O PEA feito na língua portuguesa num contexto multilingue, como é Moçambique, foi, ao longo desses anos, questionado por linguistas e especialistas em educação, principalmente, devido à consagração dos Direitos Linguísticos, pela UNESCO, em 1996, através da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Este documento emana, de entre outros, “o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura” (nº 2, art.3º). Com efeito, um estudo das políticas e práticas linguísticas educacionais mostra que, em termos oficiais, a didáctica do ensino do Português assentava-se numa política de exclusão total das línguas moçambicanas da sala de aulas e não só (Gonçalves & Dinis, 2004; Timbane, 2015; Chimbutane, 2015), conforme argumentam, a seguir, os autores De Paula e Quiraque.

Portanto, [*o Programa de Educação Monolíngue*] era/é um programa excludente, do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem em Moçambique, à medida que não tinha/não tem em consideração as crianças que não tinham/não têm o Português como a sua L1 nas primeiras classes de escolaridade, beneficiando a minoria dominante, pois só esta é que podia assimilar facilmente os conteúdos leccionados. Por isso, o programa de educação monolíngue é também considerado “elitista” e segregacionista, porque separa a maioria das crianças que não tem Português como língua materna, da minoria “elitizada” (De Paula & Quiraque, 2017, p. 218).

Estes autores apontam que o governo levou mais de duas décadas para acreditar nas literaturas que fundamentavam a importância do uso não só do Português, mas também das línguas *bantu* de Moçambique no PEA. Tal reconhecimento, veio a acontecer somente nos anos 90, quando o governo começou a pensar nas estratégias de introdução das línguas moçambicanas no ensino primário, através do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE).

As justificações apontadas pelo governo circunscrevem-se em três domínios: *i.* Razões linguístico-pedagógicas; *ii.* Razões Culturais e de Identidade, e *iii.* A língua como direito (INDE-PEB, s/d; Timbane, 2015). O documento aponta, ainda, que numa realidade como a do nosso país, em que coabitam línguas de diversas origens, incluindo as línguas moçambicanas e o Português, justifica-se a introdução de línguas moçambicanas no ensino.

Nesta perspectiva, de acordo com Ngunga (2021), foram introduzidas 16 línguas moçambicanas no Sistema Nacional da Educação, num total de 23 escolas, tendo sido privilegiadas zonas linguisticamente “homogéneas”, na sua maioria rurais. Com este feito, o país entrou para uma nova era, na sua política linguística, a que Faquir (2016, p. 28) designa “revolução no ensino de línguas” em Moçambique (com as línguas nacionais a conquistarem o seu espaço), pelo menos no domínio da educação. Mas este processo tem conhecido hesitações e cepticismo da parte dos profissionais e gestores do sistema da Educação no país, em parte, pelo facto de a língua portuguesa ser a única língua da administração, de prestígio, da justiça, e por muito tempo única língua da educação formal em todo o sistema de Educação, sendo, por isso, a língua de acesso ao emprego e à melhores condições de vida (Ngunga, 2021). Na verdade, existem muitos pais e encarregados de educação que olham a questão da Educação Bilingue com uma certa desconfiança, pois suspeitam que os seus educandos poderão ter desvantagens competitivas, no mercado de emprego, em relação aos que aprendem, desde o início, em língua portuguesa.

Aliado a este factor está o despreparo dos professores e das condições estruturais do ensino, para o sucesso deste modelo bilingue. Chimbutane (2015) aponta que o potencial da Educação Bilingue ainda não está a ser explorado na sua plenitude, pelo facto de, ainda, não se terem criado condições mínimas para que o seu potencial seja maximizado, incluindo a provisão de materiais, apoio a iniciativas de formação regular de professores e práticas pedagógicas adequadas. A este propósito, Faquir (2016) alerta que o acompanhamento defeituoso, a continuar na mesma direcção, pode provocar problemas de fundo no futuro, como sejam (i) transmissão de modelos de LB não padronizados, (ii) fraco domínio de LB pelos utentes na versão padronizada, (iii) corrida contra o tempo para colmatar os “erros”, que se vão cometendo ao não enveredar por um acompanhamento contínuo do processo. Este estudioso acrescenta que este conjunto de factores, de forma conjugada, pode ter influência muito negativa para o que se pretende que seja o ensino de Português (*em particular o ensino da leitura*), num futuro não muito distante, se pensarmos que a língua portuguesa se serve (ou pelo menos se pode/deve servir) das suas co-línguas do sistema de educação, para se consolidar e crescer em todas as vertentes (*cf.* Faquir, 2016; grifo nosso).

Como podemos observar, em meio da vaguidão¹², que caracteriza a política linguística

¹² Bamgbose (1991) chama isto “evitação” uma estratégia adoptada pela maior parte dos países africanos e que se caracteriza pelo facto de livrar o governo das consequências políticas desagradáveis que qualquer pronunciamento sobre a política de língua pode provocar em certos segmentos da população.

moçambicana, o EB vai registando avanços, cujos resultados ainda não refletem o desejado. As autoridades da Educação em Moçambique falam de resultados satisfatórios alcançados com o auxílio de diversas organizações, com particular destaque para ONG internacionais (*ex.: Save The Children*), que operam no país, fornecendo materiais e promovendo a capacitação de professores.

2.2 A questão da formação de professores

O contexto da Educação Inclusiva – que, como vimos, pressupõe que a Educação Especial passe a constituir a proposta pedagógica da escola, em articulação com o ensino regular –, coloca uma questão prévia sobre os desafios da formação de professores, que respondam às exigências desta política educacional. Trata-se, na verdade, de um desafio duplo, particularmente de ensinar a ler em Português (L2) e à alunos com NEE, que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

A questão é que a formação de professores em Moçambique, desde a independência, ainda não conheceu um “passo” acertado às exigências da Educação no seu todo, o que, ao longo do tempo, suscitou transformações curriculares e alterações dos modelos de formação de professores, dado aos questionamentos sobre a qualidade de ensino. Tal se deve ao facto de “no contexto educativo, (...) a qualidade de ensino estar inevitavelmente ligada à formação do professor” (Agibo & Chicote, 2015, p. 2). Tendo em conta esta ideologia e decorrente dos contínuos registos de fracas habilidades na leitura e escrita, foram experimentados vários modelos de formação de professores, designadamente:

CFPPs - 6ª classe + um a três meses, que vigorou de 1975 a 1977, 6ª classe + seis meses, de 1977 a 1982, 6ª classe + 1 ano, 1982 e 1983, 6ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991, 7ª classe + 3 anos, de 1991 a 2007, IMP (10ª classe + 2 anos), de 1998 a 2007, 7ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003, IMAP (10ª classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004, 10ª classe + 3, 2012, 10ª + 1 ano/12ª +1 (com a exigência da média igual ou superior a 12 valores para o primeiro caso) de 2007 até à presente data. (MINEDH, 2010; Agibo & Chicote, 2015, p. 2; Mugime, et. al., 2019, p. 5; grifos nossos).

Estas transformações¹³ foram acompanhadas pela ausência ou fraca componente sólida de formação em matéria de Educação Especial e este facto teve repercussão negativa tanto para os professores, como no desenvolvimento das competências básicas de leitura nos

¹³ Destaca-se como razão para esta pluralidade de modelos no subsistema do Ensino Primário, a necessidade de ajustar a formação de professores à expansão da rede escolar (*vide* Mugime, et. al., 2019). Mas como sabemos, o aumento de alunos e de professores não implica aumentar a qualidade de ensino – “no caso de Moçambique, aumentam-se professores, mas a qualidade ainda está aquém, porque algumas turmas funcionam debaixo das árvores, ao ar livre, nos corredores das escolas ou em capoeiras improvisadas (...)” (Timbane, 2014, p. 10).

alunos com NEE em geral. Os professores sempre se viram obrigados a se “adaptar” para lidar com aquele tipo de alunos, sem uma preparação adequada para o efeito. A consequência imediata é a tendência para uma atitude segregacionista por parte do professor, pela falta de domínio das abordagens psicolinguísticas e metodológicas adequadas para o PEA inclusivo, privilegiando os alunos regulares, aliado a um ensino mais normativo do que descritivo e reflexivo. A este propósito, Mangumbule (2015)¹⁴ afirma que apesar de parte considerável de professores terem a concepção de que todas as crianças devem estar numa escola, como advoga a filosofia de Educação Inclusiva, na "interacção professor/aluno, aluno/aluno", a prática revela atitudes segregacionistas, perante os alunos com NEE por deficiência. De acordo com este autor, os professores partilham da opinião de que as crianças com deficiência devem estar numa instituição de Educação Especial. Além de contrariar a política de inclusão, a opinião daqueles professores revela a sua incapacidade de trabalhar com alunos com deficiência.

Ainda nos esforços para a melhoria da qualidade de ensino, o governo introduziu, em 2019, o modelo 12^a + 3 anos, depois de ter constatado que o modelo de formação de professores baseado em competências, introduzido em 2008, continuava a apresentar falhas no alcance da qualidade de ensino (*ex.*: o relatório do INDE (2013) constata que apenas 6 em cada 100 crianças que concluíram o primeiro ciclo, alcançaram as competências de leitura e escrita, requeridas nesse nível – *cf.* MINEDH/INDE, 2019). Um aspecto diferenciador é que este modelo introduz, pela primeira vez, no subsistema de formação de professores primários, a disciplina de NEE, com as seguintes unidades temáticas.

Quadro 3: Unidades Temáticas da disciplina de NEE

Unidade temática		Tempo de leccionação / semanas
I	Contextualização da EI/NEE	1
II	Fundamentos da Pedagogia Especial	2
III	Delimitação conceptual do DOI na Escola	5
IV	Problemas Específicos de Aprendizagem	3
V	Estimulação precoce	1
VI	Recursos Psicoterapêuticos para Professores	2

Fonte: Extraído do Plano Analítico da Disciplina de NEE (12^a + 3 anos)

A “nova” disciplina de NEE, com a duração de um semestre, é introduzida no terceiro

¹⁴ No seu estudo sobre “*Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e a sua Influência no Atendimento de Alunos com NEE por Deficiência*”, feito numa escola primária em Moçambique.

semestre do curso, com uma carga horária de 108 horas (18 de estudo e 90 de contacto). No entanto, a sua eficiência na melhoria da qualidade do ensino ainda não pode ser aferida, uma vez ter sido recentemente implementada. Outro aspecto diferenciador é que, apesar de não constar na lista das NEE do MINEDH (*vide* a secção 3.1.3.1), esta disciplina aborda de forma particular as Dificuldades de Aprendizagem, o que demonstra uma crescente consciencialização sobre o problema. Das unidades temáticas, acima descritas, destacam-se a “*Delimitação Conceptual do Diagnóstico, Orientação e Intervenção na Escola*” e “*Problemas Específicos de Aprendizagem*”, com a carga horária de cinco (35.7%) e três (21.4%) tempos de leccionação semanais, respectivamente. Estas unidades temáticas têm a maior carga horária, perfazendo juntas mais que a metade do tempo de leccionação (57.1%). Esta disposição sugere-nos, pelo menos, teoricamente, um ensino voltado para a identificação dos problemas de aprendizagem e intervenção, o que se pode consubstanciar na melhoria do ensino a alunos com NEE.

Ainda na senda da formação de professores, a Universidade Pedagógica (UP) introduziu, em 2012, o curso de Licenciatura em Ensino Básico, com a duração de quatro anos, e que contempla, no seu currículo, a disciplina de NEE ministrada em um semestre, com uma carga horária de 75 horas (27 de estudo independente e 48 de contacto).

Como se pode ver, nota-se, actualmente, uma relativa preocupação na formação de professores em matérias de NEE, com a componente prática (contacto) mais privilegiada, pelo menos ao nível do desenho curricular, com vista a responder à Educação Inclusiva. Mas, prevalece um cepticismo em relação aos resultados desta formação nos moldes em que ela é realizada. Uma formação sólida requer laboratórios equipados, professores especializados, centros de recursos em funcionamento pleno, bem como um sistema de escolinhas pré-escolares, que acolham alunos deficientes, numa base de convivência e aprendizagem conjunta/*learning together, living together*¹⁵. Estes seriam os verdadeiros

¹⁵ A estratégia *learning together, living together* apresenta metas tripartidas, da própria criança, da escola e do professor. A meta para a criança é formar uma criança que pode usar o que aprendeu na sua vida diária e capaz de *i.* construir um forte relacionamento com os outros; *ii.* desencadear acções para solucionar problemas; e *iii.* praticar exercícios físicos e ter uma vida saudável e segura. A meta para a escola é uma escola onde os alunos se sentem seguros como se estivessem em casa, que conecta professores, tutores e pessoas da comunidade, através das crianças. E a meta para o professor é: *i.* um professor que tenha forte consciência dos Direitos Humanos e capaz de compreender as crianças e proporcionar-lhes apoio e orientação; *ii.* capaz de agir como membro de uma equipa, aprender os pontos fortes dos outros e, como base neles, melhorar o seu desempenho; e, *iii.* um professor que se orgulha e tem um sentido de missão no ensino, que se dedica em estudar e a melhorar as suas competências no ensino. Esta estratégia de ensino a alunos com NEE demonstrou resultados positivos nos locais onde foi implementado. Por exemplo, no Japão, a estratégia é implementada em, pelo menos, duas escolas: a Escola Elementar de Kayano Higashi e na Escola do Conselho de Educação da Cidade de Minoh. O objectivo da

locais de contacto e de trocas de experiências, até porque “a formação do professor implica uma estrutura e organização curriculares que estabelecem, por um lado, uma articulação entre os saberes teóricos e a sua aplicação prática em situações concretas do processo de Ensino-Aprendizagem, desde o início da formação” (INDE, 2019, p. 11). Mas, fazendo alusão à formação de professores do Ensino Básico, Nhampossa deixa uma perspectiva sobre a qual interessa refletir.

(...) a introdução de NEE como disciplina não reflecte de todo a visão de ser uma área prioritária, pois não existem condições para a formação dos formadores do EB, para o atendimento de crianças com NEE. A formação do formador não se pode reduzir à sua dimensão académica, ou seja, à aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas. Ela deve integrar a componente prática e reflexiva, que lhe permita o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o ambiente da prática profissional [...]. No que tange aos objectivos, este curso não assegura claramente uma formação especializada na área de NEE, e a sua componente prática não prevê estágios práticos na área de NEE. (Nhamposse, 2015, p. 107).

Esta perspectiva retrata o recente modelo em vigor nos IFP, com uma componente de formação centrada maioritariamente à dimensão teórica, o que pode resultar no fracasso, quanto à sua intenção de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino. A falta de uma componente prática, meios e laboratórios empurram o novo modelo para o fracasso.

2.2.1 Que perspectivas a adoptar?

2.2.1.1 No âmbito da formação de professores

O actual modelo curricular de formação de professores primários (12^a + 3 anos) – expresso no *Plano Curricular, Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos* (MINEDH, 2019) –, alinha-se à proposta de alguns estudiosos (Nhamposse, 2015; Faquir, 2016) que advogam a articulação entre a formação científica (o domínio dos conteúdos linguísticos) e pedagógica (o domínio dos métodos de ensinar) orientada para a prática reflexiva e contextualizada¹⁶. Trata-se de uma visão de mudança, para uma perspectiva interventiva e dinâmica cujo motor é uma contínua reflexão introspectiva (o pensamento) por parte do professor. Esta ideia, embora não seja consensual e, portanto, vista sob diferentes ângulos, busca “dar conta da forma como este profissional

implementação desta estratégia é desenvolver a saúde mental e física de crianças que não são capazes de estudar de forma independente e cuidar de si e dos outros, que possam aprender e crescer juntos com os outros em turmas regulares.

¹⁶ O actual modelo 12^a + 3 assenta nos seguintes princípios: *i.* Articulação entre a formação científica e pedagógica orientada para a prática reflexiva e contextualizada; *ii.* Contacto permanente com professores experientes; e *iii.* Transferência de competências para a prática profissional futura (INDE, 2019, p. 10).

lida com situações que não são resolvidas com recursos técnicos” (Paiva, et. al., 2003, p. 58). De acordo com Rodrigues (2016, p. 17) a reflectividade representa “a capacidade do professor de voltar-se sobre si mesmo, de buscar conhecer a si próprio, o seu trabalho, e a se dispor a proporcionar um melhor ensino aos seus alunos”, *i. e.*, a capacidade de avaliar e auto-avaliar-se continuamente para aferir a direcção da sua actividade docente.

Uma atitude reflexiva constrói-se com o tempo, em paralelo com a própria formação do professor que *é/deve* ser contínua e vai-se consolidando ao longo do exercício da actividade docente, acompanhando, naturalmente, as transformações que o sistema vai imprimindo. Mais importante, ainda, é que uma atitude reflexiva está intrinsecamente ligada à motivação e aos anseios do professor: um professor desmotivado e cuja vocação é alheia à profissão, dificilmente tornar-se-á reflexivo. Na perspectiva ideológica de Schon (2000), a prática reflexiva proporciona ao professor questionamentos, como, por exemplo: *O que eu desejo propor para os meus alunos?; O que os alunos desejam?; O que eu desejo?*, auxiliando ao docente a buscar alternativas para determinadas situações do PEA, dentro de uma relação simbiótica entre a teoria e a prática, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências aos alunos. Aliás, a reflexão deve ser “entendida como um modo de conexão entre o conhecimento e a acção nos contextos práticos” (Paiva, et. al., 2003, p. 58), sendo que, de outra forma, nada impactaria no processo educativo. O entrosamento das duas componentes (teórica e prática) implica, necessariamente, o domínio científico das matérias e das metodologias, por parte do profissional, com vista a adequar o ensino em tais situações específicas, mas também a libertação da sua autonomia criativa, para responder a um sistema que se pretende inclusivo e centrado no aluno.

[Isto significa que] o professor deve ver a heterogeneidade do grupo como um factor a explorar, pelo que precisa conhecer muito bem os seus alunos do ponto de vista pessoal e sociocultural, para que essas características sejam tidas em conta quando com eles trabalha. Também deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecedoras para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes (Cardoso, 2011, p. 25).

O conhecimento das características, interesses, necessidades e saberes, acima referidos, requerem, como afirmamos, uma formação sólida do professor, particularmente em matérias sobre NEE, de modo a direccionar as estratégias adequadas às especificidades de cada aluno. Como explica Littlewood (2006, p. 513), “na abordagem sobre estratégias de aprendizagem conscientes, a aprendizagem é influenciada pelas acções levadas a cabo pelo professor”. Para este autor, a acção do professor, incutindo práticas activas nos alunos, pode concorrer para o

surgimento de bons aprendentes. O autor identifica estratégias que recaem em quatro categorias, que devem ser do domínio do professor, nomeadamente: *i.* estratégias metacognitivas (*ex.*: planificação do tempo de aprendizagem de um dado estudante); *ii.* estratégias cognitivas (*ex.*: técnicas de memorização do vocabulário); *iii.* estratégias afectivas (*ex.*: formas de lidar com frustrações e de elevar a motivação dos aprendentes); e *iv.* estratégias sociais (*ex.*: juntar um grupo com um participante periférico para estimular a compreensão (*ibid.*, p. 514). O professor poderá utilizar estas estratégias em situações específicas, visto que as NEE são diferenciadas e mesmo nos casos em que dois alunos têm a mesma patologia, a intervenção ou a estratégia a usar podem não ser a mesma. Uma estratégia que funciona bem com um determinado aluno ou grupo de alunos poderá não funcionar com os restantes, mas é importante capitalizar as que funcionaram bem num determinado contexto.

De acordo com Sanches (2005) – e conforme já prevê o actual currículo de formação de professores em Moçambique –, no contexto da Educação Inclusiva é fundamental que sejam postas em prática algumas estratégias, entre elas, o *trabalho cooperativo* (onde se incentiva a cooperação em vez da competição, privilegia-se o grupo em vez do individual, obtêm-se melhores desempenhos, favorece-se a interacção positiva entre os alunos e desenvolvem-se competências sociais); a *intervenção em parceria* (onde se privilegia a partilha do espaço, do tempo e de responsabilidades entre professores e entre alunos. Isto permite atender melhor os alunos e discutir as questões que o grupo propõe, partindo das actividades realizadas e de contextos partilhados por todos); a *aprendizagem com os pares* (a filosofia da inclusão reconhece aos alunos com NEE o direito de aprender com os seus pares, funcionando estes como modelos e, por vezes, como tutores); o *grupo heterogéneo* (para que se consiga gerir essa diversidade e ao mesmo tempo ajudar todos os alunos a aprender, independentemente das suas capacidades, é necessário que os objectivos sejam bem definidos, se pratiquem métodos de E-A alternativos, se promova um ensino flexível e se criem pequenos grupos de trabalho); e, o *ensino eficaz* (criar expectativas altas e *positivas*, de modo a haver um *feedback* apropriado e no momento certo, e com as situações de E-A bem controladas e avaliadas).

2.2.1.2 No domínio das competências para o ensino da leitura

A concepção de uma didáctica funcional da leitura do Português no quadro da inclusão deve tomar em consideração, além dos aspectos intrínsecos ao indivíduo (suas

especificidades e peculiaridades), o meio sócio-linguístico-cultural em que os aprendentes se encontram inseridos. Assumimos, no entanto, que o E-A da leitura do Português como L2/LE é um processo complexo e moroso que, no contexto de Moçambique, vai-se desenvolvendo em paralelo com a aquisição ou aprendizagem da L2/LE, exigindo do professor um papel activo e proactivo. Por outro lado, as actuais abordagens do objectivo da aprendizagem da L2, num contexto em que esta convive com diversas LB, advogam uma conceptualização mais ampla dos conhecimentos e habilidades que um aprendente precisa adquirir, sendo, estes, imprescindíveis que sejam do domínio do professor.

De acordo com Timbane (2014), os problemas que os alunos enfrentam, no contexto moçambicano (*ex.*: interpretam mal o que se lhes diz em Português; reagem a instruções e dão respostas curtas às perguntas que se lhes colocam; não sustentam uma situação de conversa em Português, etc.), são o reflexo de políticas educacionais e de formação de professores, dado que as dificuldades na língua são passadas de professores para os alunos, embora os manuais escolares insistam na Norma-Padrão europeia. Os desvios são evidentes. Assim, julgamos que o professor da disciplina de Português (L2) deve ter o domínio das competências que se esperam que o aprendente da L2 possua. Neste diapasão, o professor deve possuir vários aspectos da competência comunicativa, nomeadamente, a competência linguística (que inclui o conhecimento do vocabulário, gramática, semântica e fonologia); competência discursiva (que inclui a ligação das ideias, interacção, etc.); competência pragmática (uso de recursos linguísticos na interpretação de significados em situações reais); competência sócio-linguística (conhecimento de como usar a língua adequadamente em situações reais); e, a competência sócio-cultural (que inclui a consciencialização do conhecimento prévio – *background* – e questões culturais que afectam o significado) (*cf.* Littlewood, 2006). Desta forma, para dotar o professor destas competências, a formação deve-se orientar por princípios julgados incontornáveis, para responder às exigências da heterogeneidade que caracterizam a inclusão. Para o caso particular do ensino da língua portuguesa, linguistas (Maciel, 2013; Timbane, 2014; Faquir, 2016) acreditam que o conhecimento de noções da linguística ajudaria melhor aos professores na solução de vários problemas que ocorrem no PEA. É neste contexto que Faquir (2016, p. 42) recorre a Delgado-Martins (1991) para apresentar quatro princípios que devem orientar a formação de professor de língua portuguesa, a saber:

1. Formação inicial com uma forte componente científica em Linguística (...): Fonética, Fonologia, Léxico, Sintaxe, [Morfologia], Semântica e nas áreas, por vezes ditas hifenizadas, ou seja [sic] a Psico-Linguística, a Socio-Linguística, a Neuro-Linguística.

2. Formação em áreas como o Desenvolvimento da Linguagem, as Teorias de Aprendizagem e as Teorias de Processamento de Informação que permitam ao professor avaliar o estado de desenvolvimento dos seus alunos e a complexidade do conteúdo a ensinar de forma a poder adequar a sua actuação pedagógica.
3. Formação em métodos e técnicas de investigação que permitam ao professor uma actividade quasi-experimental em cada fase do seu ensino, de forma a renovar continuamente a sua actuação face às características individuais e de grupo das suas turmas.
4. Formação contínua com as mesmas características da formação inicial [integrando dinâmicas emergentes,] de forma a, por um lado, manter, nos professores em exercício, a actualização científica, por outro lado, sustentar a sua atitude investigativa e ainda assegurar um exercício de funções coerente por parte dos novos professores que se integram na escola durante o estágio.

Os princípios 1 e 2 configuram-se particularmente fundamentais para o contexto da Educação Inclusiva, na medida em que dotam o professor de ferramentas que permitem fazer um entrosamento entre os aspectos linguísticos e psicológicos / entre a linguagem e a cognição. As ditas áreas hifenizadas são fundamentais para compreender, não só os aspectos ligados ao processamento dos *inputs* vindos da linguagem, mas também das anomalias que afectam estes mecanismos de processamento, em certos aprendentes, e, assim, direccionar as estratégias adequadas (princípio 3), para as necessidades individuais. Envolve, também, atender a diversidade cultural e linguística que caracteriza o país, respondendo às dificuldades que os aprendentes do Português (L2) enfrentam nos domínios fonético, fonológico, lexical, semântico, sintáctico e discursivo. Por exemplo, a realização de um trabalho sistemático sobre o vocabulário por forma a ajudar aos aprendentes a desenvolverem, tanto as **similaridades** como as **diferenças** sintáctico-semânticas entre as palavras. De acordo com Maciel (2013), o domínio lexical, especificamente o conhecimento das restrições linguísticas e situacionais do uso da palavra, constitui uma dificuldade comum aos aprendentes da L2/LE, por isso, no Português moçambicano ocorrem desvios em relação à norma do PE (ex.: “*apanhar grávida*”, “*assistir a televisão*”, etc.). Lopes (s/d., p. 208) corrobora afirmando que “(...) é no léxico que as mudanças do PM são mais aceleradas e que a moçambicanidade do Português está, de imediato, mais fixa e visível”. Daí que é preciso que o professor tenha o domínio destes conhecimentos científicos para partilhar com os seus alunos, cultivando continuamente uma cultura de pesquisa (princípio 4) e actualização dos conhecimentos científicos, ou especializando-se em determinadas áreas como, por exemplo, em LSM ou em braille.

Em síntese, este capítulo fez um enquadramento sócio-histórico de Moçambique, que se circunscreveu na caracterização sócio-linguística, na discussão sobre o estatuto da língua portuguesa num contexto de convivência com outras línguas autóctones de origem *bantu* e

da política linguística. Discutiu, igualmente, a questão da formação de professores, propondo algumas perspectivas a adoptar, tanto no âmbito de novas orientações de formação de professores como no domínio das competências para uma efectiva didáctica de leitura na escola moçambicana.

CAPÍTULO III - REVISÃO DA LITERATURA

3.0 Introdução

Neste capítulo fazemos a revisão da literatura. Na secção 3.1, apresentamos o quadro conceptual, onde discutimos os conceitos de inclusão/Educação Inclusiva (subsecção 3.1.1) e debruçamo-nos sobre o contexto moçambicano na subsecção 3.1.2. Na subsecção 3.1.3, discutimos o conceito NEE, onde apresentamos a situação de Moçambique, definimos as DA e refletimos sobre os critérios de sua identificação. Debruçamo-nos, igualmente, sobre o conceito de leitura (subsecção 3.1.4), tocando as dificuldades de leituras e a questão da aprendizagem da leitura no contexto educacional multilingue. Na segunda secção 3.2, fazemos o enquadramento teórico, onde apresentamos a teoria de leitura de William Grabe (subsecção 3.2.1) nas suas duas vertentes de processamento (de nível inferior e de nível superior). Apresentamos, também, os fundamentos desta teoria e os mecanismos da sua operacionalização numa aula de Português. Finalmente, discutimos a contribuição das teorias da aquisição da L2/LE no PEA da leitura (subsecção 3.2.2), onde, igualmente, analisamos a influência que estas sofreram das teorias da aprendizagem, com realce para o cognitivismo e o construtivismo, bem como a questão da influência/interferência das línguas autóctones (*bantu*) no Português.

3.1 Quadro Conceptual

3.1.1 Inclusão/Educação Inclusiva: O que é?

A inclusão/Educação Inclusiva (EI), como uma filosofia educacional, essencialmente, postula que “crianças excepcionais devem *‘fazer parte da’* e não *‘aparte da’* educação geral (Kirk, et. al., 2009, p. 57). No entanto, vários pesquisadores da área das NEE convergem em apontar o termo inclusão e Educação Inclusiva, como conceitos que geram controvérsia, confusão e ambiguidades (Reid, 2005; Kauffman et. al. 2011; Mitchell, 2005; Hornby, 2014; Ainscow, 1999, 2009). Das causas apontadas para esta concepção destacamos as seguintes:

- a. a inclusão como conceito e valor é agora reconhecido como complexo e com muitos significados (Norwich, 2013; Armstrong, et. al., 2010)¹⁷, centrados em duas conceptualizações diferentes de necessidades especiais: (i) um modelo psico-médico¹⁸, e (ii) um modelo sócio-político (Mitchell, 2005);

¹⁷ Citados por Hornby (2014).

¹⁸ O modelo Psico-médico defende que a deficiência encontra-se na pessoa, como um problema biológico, desprovida de qualquer factor externo (independente do contexto social), cuja finalidade é a busca da cura para eliminar a deficiência. Em contraste, o modelo social encara a deficiência como resultado de factores externos:

- b. a “política de inclusão total”, com a sua visão de todas as crianças serem educadas em turmas regulares a tempo inteiro, é teoricamente infundada e praticamente impossível de alcançar (Hornby, 2014);
- c. as crenças sobre até que ponto estudantes com deficiências podem ser integrados com os sem deficiência, também permanecem controversas e não há consenso sobre se o termo “inclusão” refere a ambas: inclusão parcial ou total, ou se todas as crianças e adolescentes com deficiências – sem exceções – poderão ser incluídos na educação geral (Kauffman, et. al., 2011);
- d. verificam-se lacunas entre as políticas e práticas na Educação Inclusiva, com uma variedade de explicações e soluções sendo avançadas. A Educação Inclusiva vai além das NEE provenientes de deficiências (e da mera colocação física - *acesso*), e inclui considerações de outras origens de desvantagens e marginalização tal como género, pobreza, linguagem, etnia e isolamento geográfico (Mitchell, 2005).

As diferentes perspectivas acima arroladas demonstram que ao abordar a temática sobre Inclusão/Educação Inclusiva deve-se ter as devidas precauções e consciência da sua complexidade. Para Norwich (2008, p. 18), “o termo *inclusão* deve sua força particularmente por substituir o termo *integração*”. Para este autor, a *integração* era vista como ligada àqueles com Necessidades Educativas Especiais e Deficiência (NEED), mas a *inclusão* vai além, para referir a outros que experienciam a exclusão social. Assim, de acordo com este autor, a *inclusão* é tida como portadora de um significado sistémico e social, que diz respeito à estruturação de escolas ordinárias ou regulares, para que tenham capacidade para acomodar a todas as crianças, e a *integração* é vista como sendo mais a colocação de uma criança em um sistema que a assimila sem se adaptar para a acomodar.

A definição da “Educação Inclusiva” adoptada por Moçambique é a que foi proposta pela UNESCO ([1994]1998), “um processo de desenvolvimento da escola regular, no seu todo, virado para o acolhimento educacional de todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as suas diversidades físico, mental, social, linguístico, racial, religiosa e outras particularidades” (cf. EEIDCD, 2020-2029). Esta definição alinha-se com as políticas educacionais inclusivas vigentes, onde se pressupõe que todas as crianças carenciadas de uma educação mais especializada (incluindo as Pessoas com Deficiências - PD) devem ser integradas em escolas regulares, para promover a sua inserção social (Michaque, 2013). A ideia subjacente a esta política é de permitir a inclusão ou integração das crianças, jovens e adultos com NEE nas escolas regulares, evitando-se a sua segregação em escolas ditas especiais, cujos ambientes excluem a criança, o jovem ou o adulto do meio escolar, do convívio com outras pessoas sem deficiência, o que retarda o PEA, bem como a socialização destas pessoas com deficiência.

Portanto, a definição de Moçambique ilustra a ideia de colocar estudantes com

crianças e funções que marginalizam e incapacitam as pessoas com deficiência, vistas como impedimentos para que estes vivam ao máximo de suas habilidades (cf. Jaeger & Bowman, 2005, Ainscow, 2009).

deficiência em turmas da educação geral e em outras actividades escolares. Trata-se, porém, de uma perspectiva tradicional de inclusão, que, na actualidade, tende a mudar para novas abordagens de inclusão. A Educação Inclusiva contemporânea requer mudança dos paradigmas tradicionais para novos paradigmas educacionais (Mitchell, 2005), que vão ao encontro das necessidades da criança.

As razões apontadas para a permanência de muitos países no paradigma tradicional “de todos juntos nas turmas regulares” prendem-se, principalmente, nas considerações económicas, que, de acordo com o autor, desempenham um papel significativo na determinação da abordagem da Educação Inclusiva. Esta inclui, *inter alia*, o reconhecimento de que não seria financeiramente realista fornecer escolas especiais em todo o país. Países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, “estão inclinados a adoptar uma abordagem pragmática e economicamente viável da Educação Inclusiva, reconhecendo que não seria exequível estabelecer escolas [especiais] em todo o território e que os centros regionais são dispendiosos de operar” (*ibd.*, p. 18). Assim, as “escolas regulares com uma orientação inclusiva representam a única perspectiva realística, em muitos [destes] países, de dar acesso à educação a pessoas marginalizadas” (Articles & Dyson, 2005, p. 41). Vale recordar que foi esta perspectiva, impulsionada pelos compromissos emanados na Declaração Mundial da Educação Para Todos (UNESCO, 1990), e na Declaração de Salamanca (UNESCO, [1994] 1998), que reiterou o direito à educação para todos, já com “Linhas de Acção sobre Necessidades Educativas Especiais” – que orientavam para a “[...] necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com NEE” (UNESCO, [1994] 1998, p. 9) –, que arrastou muitos países, para esta política, incluindo Moçambique.

No entanto, Allan (2008) sugere um repensar da Educação Inclusiva, explorando algumas complexidades filosóficas da inclusão, que permitam a reformulação do “projecto Inclusão” (Allan, 2008, p. 97), de modo a resgatar a educação da ‘tirania da técnica’/ *‘tyranny of the technical’* (Fielding, 2001), que limitou a todos – talvez em especial aos professores – na impossibilidade e na exclusão, colocando alunos e professores a subverter (o poder omnipresente), a subtrair (de forma criativa a rigidez dos espaços escolares, de modo a suavizá-los) e a inventar (para garantir a presença do “outro” e para produzir indecisão (em detrimento de resultados na aprendizagem ou em que a aprendizagem não pode ser predizível) (*ibd.*, p. 101).

3.1.1.1 A ‘nova’ proposta teórica de Garry Hornby

Hornby (2014), por sua vez, depois de constatar que a Educação Inclusiva e a Educação Especial são baseadas em filosofias diferentes, tendo sido desenvolvidas para razões diferentes, propõe uma teoria da **Educação Inclusiva Especial** (EIE)/*Inclusive Special Education (ISE)*, que compreende uma síntese da filosofia e valores da Educação Inclusiva com as práticas e procedimentos da Educação Especial (Hornby, 2014). Desta forma, afirma o autor, a Educação Especial Inclusiva fornecerá a filosofia e as orientações para políticas, procedimentos e estratégias de ensino que facilitarão a oferta de uma educação eficaz para todas as crianças com NEED. Esta nova proposta envolve o reconhecimento de que todas as crianças com NEED serão educadas dentro do sistema de educação único em cada país, com a maioria nas escolas regulares.

Nesta perspectiva, uma Educação Inclusiva Especial teria, de acordo com Hornby (2014, p. 14), as seguintes componentes: *i.* máxima inclusão em escolas regulares; *ii.* melhores práticas de Educação Inclusiva; *iii.* colaboração entre as escolas especiais e as escolas regulares; *iv.* organização para proporcionar uma ótima educação; *v.* Educação em condições apropriadas; *vi.* opcionais de colocação *continnum* (turma regular com diferenciação de trabalho pelo professor da turma; turma regular com orientação para o professor ministrada por um professor especialista; turma regular com apoio ao aluno por um professor auxiliar; turma regular com algum tempo passado em uma sala de recursos; turma especial dentro de uma escola regular; turma especial que faz parte de uma escola especial, mas está ligada a uma escola regular; escola especial que fica no mesmo campus que uma escola regular; escola especial em um campus separado; e, escola especial residencial no seu próprio campus.

Esta organização possibilitaria, na perspectiva de Salend & Whittaker (2012), por exemplo, fomentar a aceitação da diferença e da diversidade; adotar uma abordagem baseada em pontos fortes focada no desenvolvimento de competências; utilizar a EIE para se focar nos pontos fortes e desafios dos alunos; utilizar sistemas de resposta para intervenções (RTI), entre outras práticas, que incluam uma estreita colaboração entre pais e profissionais.

3.1.2 Educação Inclusiva em Moçambique

O acesso à escola de crianças, jovens e adultos com NEE teve início em 1962, com a

criação das **escolas especiais** privadas, através do Diploma Legislativo nº 2.288, de 25 de Setembro de 1962. Em 1975 – logo após a independência –, existiam, no país, quatro instituições de Ensino Especial privadas, sendo uma na cidade de Maputo [Escola Especial Dr. Aires Pinto Ribeiro]¹⁹, que atendia a Deficiência Auditiva, Mental, Físico-Motora, entre outras; duas na província de Sofala [Escola Especial Dr. José Araújo de Lacerda], para a Deficiência Auditiva e o Instituto Nacional dos Deficientes Visuais [Instituto Assis Milton, fundado a 22 de Julho de 1969] e uma na cidade de Nampula [Escola Especial Dr. António Aurélio da Costa Ferreira]²⁰, para a Deficiência Mental e Auditiva), as quais foram nacionalizadas. Estas instituições tinham uma tripla subordinação, nomeadamente: Saúde (assistência médica), Acção Social (apoio social) e a Educação (que proporcionava professores, programas de estudo e o apoio directo às escolas). Com a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, o ensino para crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem sofreu mudanças significativas no âmbito educativo: “o Ensino Especial passou a proporcionar uma formação que permitisse a integração destas crianças, jovens e adultos em turmas especiais dentro das escolas regulares” (art. 18 da Lei nº 4/83, de 23 de Março). O **Ensino integrado** iniciou nos anos 80/90, na Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba e Escola Secundária Samora Moisés Machel, ambas na cidade da Beira, com três estudantes com NEE Visuais e atendidos por professores sem formação especializada.

Só em 1998, sob a influência de políticas de ajustamento estrutural como parte das políticas económicas neoliberais de educação a nível internacional, foi implementado o Projecto-Piloto “**Escolas Inclusivas**”, em cinco províncias, nomeadamente: Cidade de Maputo, Província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula, dando, assim, início a outra etapa da educação de alunos com NEE, introduzido oficialmente em 2006. No entanto, apesar de as políticas educativas direccionarem o currículo para uma filosofia de inclusão, onde crianças e jovens com necessidades especiais, com e sem deficiência, possam estudar juntos numa escola regular e não serem segregados numa escola especial, a Reforma Curricular do Ensino Básico (2003), daí advinda, não contemplou programas curriculares específicos no âmbito da inclusão [...], apesar dos discursos da igualdade, da diversidade e dos conteúdos inclusivos, continuarem plasmados nos Planos Estratégicos de Educação

¹⁹ Esta escola subdividiu-se, posteriormente, em duas, separando as deficiências auditivas das demais, e tomou o nome de Dr. Delfim Santos, e depois designadas Escola Especial Nº 1 e Escola Especial Nº 2, respectivamente.

²⁰ Encerrada poucos anos depois da independência (cf. Tomo, 2022).

(PEE, 1999-2003/4; 2006-2010/11; 2012-2016/19, *EEIDCD, 2020-2029*) (cf. Bavo, 2019; Milice, 2010; o itálico é nosso).

Passadas mais de duas décadas, depois da introdução da nova agenda política educacional, a abordagem em termos do tipo de inclusão seguida por Moçambique não é clara. O *Relatório Sobre o Ensino Especial* [em Portugal] (A.M., 2009) refere que é difícil classificar os países de acordo com o tipo de política de inclusão, devido às constantes mudanças de políticas. Os sistemas dividem-se pelas seguintes categorias (Mitchell, 2005; RSEE, 2009):

- a) Sistemas integrados (*one-track approach*) – desenvolvimento de políticas e práticas orientadas no sentido de uma inclusão da maioria dos alunos num estabelecimento de ensino regular. Isto é suportado por uma grande variedade de serviços a ser disponibilizados nesse estabelecimento;
- b) Sistemas separados (*two-track approach*) – existem dois tipos distintos de sistemas educativos: os alunos com NEE são normalmente encaminhados para estabelecimentos ou aulas especiais. Estes alunos não seguem o mesmo currículo que os restantes e os sistemas encontram-se sob legislação distinta;
- c) Sistema misto (*multi-track approach*) – utilização de diferentes abordagens para a inclusão. Oferecem uma variedade de serviços entre o sistema de educação regular e o sistema de educação para crianças com NEE, integrando parcialmente os dois sistemas.

Em Moçambique, prevalecem duas abordagens de educação de alunos com NEE: *i.* o Ensino Especial, um ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escola para deficientes auditivos, escola para deficientes visuais ou escolas para atender pessoas com deficiência mental (Clough, 2000). Os estudantes que frequentam estas escolas passam para o modelo inclusivo logo que terminam o Ensino Primário, sendo a Escola Secundária Josina Machel, uma referência na absorção e inserção destes alunos em turmas inclusivas; e *ii.* o ensino inclusivo, um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular, assegurando uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Todavia, a estratégia adoptada nos dois modelos acima descritos não é clara e parece, por vezes, inexistente, diluída na estratégia de ensino utilizada nas escolas regulares, com predominância do modelo clássico (*top down*) de aprendizagem, próximo ao sistema misto. Ambos modelos, como vimos acima, usam o mesmo currículo e os mesmos programas de ensino, abrindo espaço para que o professor faça as devidas adaptações para cada necessidade específica. Para este tipo de solução, Correia (1999) alerta para a existência de dois grandes grupos: a) NEE permanentes e b) NEE temporárias, requerendo, cada um,

tratamento diferenciado.

As NEE permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno; e as NEE temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento (Correia, 1999, p. 49).

A não observância desta distinção aliada à falta de um conjunto de materiais e meios didáticos adensa a dificuldade de classificação do tipo de política de inclusão seguido por Moçambique.

No entanto, apesar de o Ensino Especial continuar a funcionar, a estratégia do Ministério da Educação, desde 2006, é de, a médio e longo prazos, transformar as escolas especiais existentes em Centros de Recurso (CR) e de apoio ao ensino básico, na área das Necessidades Especiais, na sala de aula, em paralelo com a criação de três Centros de Recursos sobre a Educação Inclusiva nas Zonas Norte, Centro e Sul de Moçambique, destinados à educação/ensino, formação, orientação pré-vocacional, vocacional, profissional e reabilitação de pessoas com deficiências e como recursos às institucionais de formação de professores (PEEC, 2006-2010/11; Chambal, 2011).

No âmbito da implementação da estratégia de intervenção para a Educação Inclusiva no sistema educacional moçambicano, o MEC (MEC-DEE, 2004) projectou que se deve ter em conta, neste processo, os recursos, apoios e ajudas que cada indivíduo precisa para alcançar o seu máximo de desenvolvimento, bem como a formação de professores e especialistas, mudanças na organização escolar, horários, regime do dia, diferentes agrupamentos, novas ofertas educativas, adaptações de acesso e curriculares.

O objectivo da instituição da Educação Inclusiva, desde 1992 (lei 6/92 de 6 de Maio), da sua implementação como projecto-piloto, em 1998, e posteriormente da sua transformação em Programa Nacional de Educação Inclusiva (PNEI), em 2006, era de incluir pessoas com deficiência e/ou NEE nas escolas regulares, deixando para as escolas especiais apenas alunos com deficiência acentuada (cf. Resolução nº 40/2020²¹ de 10 de Julho; PEE – 1999-2003²²; PEE – 2004-2008²³). A Educação Inclusiva continua sendo, até aos dias que correm, a concepção ideológica que orienta todo o PEA, integrada em diversos instrumentos políticos como o PQG (2020-2024) com a *Prioridade I: Desenvolver o Capital Humano e a Justiça*

²¹ Aprova a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência, 2020-2029

²² Plano Estratégico de Educação, 1999-2003 “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”

²³ Plano estratégico de Educação, 2004 - 2008 “Tempo para Resultados” “Contributo à Educação para Todos”.

Social; lei do Sistema Nacional de Educação - SNE (lei 18/2018, de 28 de Dezembro); a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) (2020-2029), documento alinhado com o Plano Estratégico da Educação (2020-2029) – que dá prosseguimento ao Plano Nacional para a Deficiência (PNAD II, 2012-2019) “*Nada para Nós sem Nós*” para “promover a plena participação, igualdade e empoderamento da pessoa com deficiência e assegurar o princípio de igualdade de Direitos e de oportunidades a este grupo social”, entre outros, cuja base ideológica é garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção.

No entanto, a eficácia desta política é questionável: Moçambique falhou o objectivo de Educação Para Todos (EPT) até ao ano 2000, com implicações na inclusão²⁴ – “apenas 35, 6% de pessoas com idades compreendidas entre os 5 e 24 anos (INE, 2019) estão abrangidos pelo sistema educativo moçambicano (DIPLAC, 2019)” (cf. EEIDCD, 2020-2029); “(...) a apropriação das habilidades de leitura e escrita pelos alunos continua insatisfatória (...) / (...) ainda prevalecem inquietações sobre a qualidade de ensino, no âmbito da leitura e escrita em Moçambique (...)” (PNALE, 2017, p. 7); prevalecem “(...) barreiras ao acesso à educação e aos serviços sociais essenciais e das condições em que as crianças, jovens e adultos com deficiência e/ou NEE se enquadram no PEA” (EEIDCD, 2020-2029); está ainda em “perspectiva uma acção multisectorial que permita o diagnóstico, a intervenção e orientação precoces de crianças com deficiências (...) a fim de rectificar ou minimizar as suas diferenças acentuadas de desenvolvimento, atempadamente, para a promoção da sua inclusão social desde o seu nascimento e ao longo da vida” (*ibid*), o que pressupõe a inexistência destes serviços.

Isto demonstra que a política de Educação Inclusiva está longe de ser alcançada, na sua plenitude, em Moçambique, devido ao desfazamento entre a retórica e a prática, isto porque a introdução desta política “(...) não foi acompanhada por mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de Ensino e Aprendizagem” (Ainscow, 2009, p. 13), o que provocou uma série de barreiras e dilemas na sua implementação (Dyson, 2005, p. 83-85). O modelo de inclusão adoptado por Moçambique, na perspectiva “medida única para todos” / *one size fits all*, desencadeada no âmbito das reformas, fora desenhado para contextos em que a Educação geral tenha uma sólida preparação, incluindo condições de

²⁴ A Declaração de Salamanca (UNESCO, 2004) defende que escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo Educação Para Todos”.

atendimento a pessoas com NEE. Milice (2016) discutiu esta questão, quanto analisou as políticas moçambicanas do Ensino Técnico Profissional, tendo apontado a importação de políticas (ou prescritivismo) inadequadas ao contexto e a interferência dos doadores (o elevado n.º de doadores no MINEDH) nas políticas nacionais, como consequências da falta de apropriação/*ownership* das mesmas. Mitchell (2005) partilha da mesma opinião, como se segue.

Since there is no one model of Inclusive Education that suits every country's circumstances, caution must be exercised in exporting and importing a particular model. While countries can learn from others' experiences, it is important that they give due consideration to their own social-economic-political-cultural historical singularities. The challenge to 'importers' of inclusive philosophies and practices is to determine how far their country's indigenous philosophies, ideologies and practices should be encouraged, respected, challenged, overthrown or blended with those from 'outside' (Mitchell, 2005, p. 19; trad. 1, apêndice 15).

Portanto, o autor aponta para os governos a responsabilidade de adequar as políticas de inclusão ao contexto de cada país. A inclusão é um fenómeno social complexo, que depende principalmente do planeamento e da capacidade dos agentes envolvidos no processo.

3.1.3 Necessidades Educativas Especiais. O que são?

O conceito de NEE²⁵, nos moldes em que é aplicado hoje, representa uma evolução dos termos extremamente pejorativos, para um conceito que exalta a dignidade humana destas pessoas, o que se consubstancia numa estreita ligação entre os termos que tem surgido ao longo dos anos, com a evolução da consciência humana relativamente a esta matéria (*cf.* Nogueira, 2013). Entretanto, em Moçambique (e em muitas partes do mundo) não existe um entendimento homogéneo acerca do conceito que deve ser usado. Os documentos oficiais 'falam' da criança com deficiência (CcD) e crianças com Necessidades Educativas/Educacionais Especiais (NEE), este último utilizado para se referir a Pessoa com

²⁵ Pesquisadores da área da educação de crianças com deficiência (Dengo, 2015; Coelho, 2016) convergem em apontar o Relatório de Warnock, apresentado em 1978, no parlamento Britânico, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciências daquele país, como o precursor do termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) – no âmbito do “*Warnock Committee of Enquiry into the Education for Handicapped Children and Young People*” –, como uma abordagem positiva contrária à visão tradicional de categorização da deficiência (WR, 1978), i. e., classificações médicas e psicológicas que conduziam a processos de estigmatização, discriminação e despersonalização dos alunos com incapacidades [Sic] (Coelho, 2016, p. 6). A introdução do termo tinha em vista defender a análise das dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens segundo critérios educativos – salientando dificuldades escolares –, em detrimento da classificação em função das dificuldades em termos da deficiência (débeis mentais, aleijados, inválidos, incapazes, defeituosos, entre outros – *cf.* Nogueira, 2013; Colker, 2013). Considerando esta nova abordagem, Coelho (2016) afirma que “o conceito de NEE não está ligado a patologias, mas a diferentes necessidades de atendimento e intervenção”. Na verdade, as NEE abrangem muitas crianças que não têm nenhuma deficiência, mas não é menos verdade que a maioria de crianças com deficiência têm NEE.

Deficiência (PcD) na área da educação. A definição de NEE adoptada pelo MINEDH é a apresentada pela UNESCO ([1994]1998), patente na *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência – 2020-2029*, segundo a qual, NEE referem-se “a toda e qualquer ajuda pedagógica que crianças, jovens e adultos, excluídos ou não do sistema regular, necessitam para aprender”. Trata-se de uma perspectiva interventiva, que coloca o aluno como o centro da aprendizagem, na linha ideológica construtivista.

Alguns autores (Kirk et. al., 2009; Hallahan et. al., 2014) preferem o termo ‘crianças com excepcionalidades’, para se referirem àquelas crianças que se diferem daquelas que as designam de ‘crianças médias’/*avarege children* (grupo de crianças Normais) em *i.* características mentais; *ii.* habilidades sensoriais; *iii.* habilidades de comunicação; *iv.* comportamento e desenvolvimento emocional; e *v.* características físicas (Kirk et. al., 2009, p. 5). O termo ‘excepcional’ é, de acordo com os autores, usado para incluir ambas as crianças, com deficiência no desenvolvimento e as superdotadas. Para estes, uma criança é excepcional quando a sua diferença ou deficiência ocorre a um grau cujas práticas escolares devem ser modificadas para servir às necessidades da própria criança. Como se pode denotar, trata-se uma abordagem contemporânea orientada para a perspectiva pedagógica cuja preocupação é a busca de mecanismos de intervenção para a aprendizagem da criança.

Percebe-se nas duas designações, que as NEE são variadas e múltiplas, requerendo diversas formas de intervenção. Kirk et. al. (2009) fazem o agrupamento ou categorização padrão para as crianças com NEE/Excepcionalidades em seis áreas baseadas nas suas diferenças: *i.* diferenças intelectuais – que inclui crianças intelectualmente superiores (superdotados – com coeficientes de Inteligência (QI)²⁶ acima de 130, na escala de David Wechsler: WISC - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças / *Wechsler Intelligence Scale for Children* – cf. kirk et. al., 2009; Cohen et. al., 2014) e os lentos em aprender; *ii.* diferenças de comunicação – que inclui crianças com deficiência de aprendizagem, deficiência na linguagem e discurso ou autistas; *iii.* diferenças sensórias – que inclui crianças com deficiência auditiva e visual; *iv.* diferenças comportamentais – que inclui crianças com distúrbios emocionais ou socialmente mal adaptados; *v.* condição de deficiência múltipla e severa – que inclui crianças com paralisia cerebral, retardamento mental ou surdos e cegos;

²⁶ Valor obtido por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas (inteligência) de um sujeito. É a expressão do nível de habilidade de um indivíduo num determinado momento em relação ao padrão (ou normas) comum à sua faixa etária, considerando que a inteligência de um indivíduo, em qualquer momento, é o "produto" final de uma complexa sequência de interações entre factores ambientais e hereditários (Anastasi, 1976).

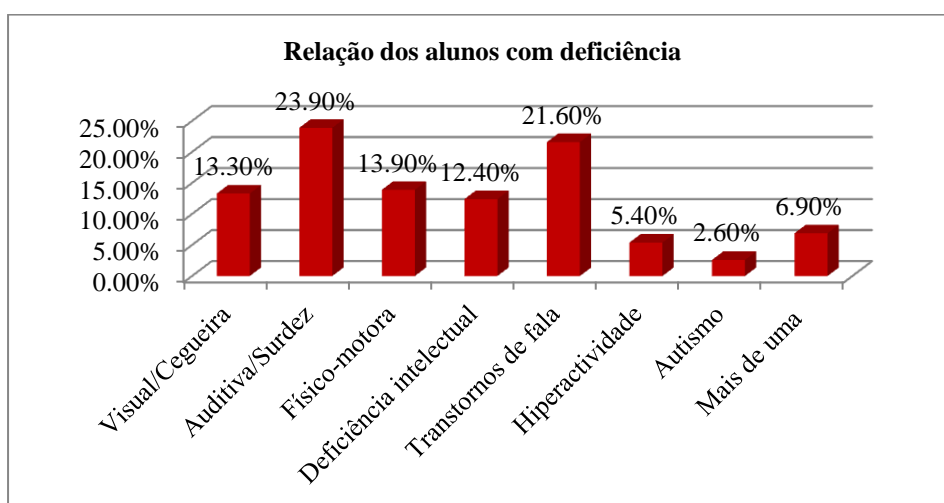
vi. Diferenças físicas – que inclui crianças com impedimentos sensoriais que impede mobilidade e vitalidade física (*ibd*).

Ressalta-se, portanto, o uso do termo ‘diferenças’ na categorização padrão destas áreas, o que nos remete para uma perspectiva de encarar a deficiência como uma condição normal de ‘igualdade na diferença’, que propicia um relativismo na forma como a sociedade olha para esta questão, até porque “a singularidade dos indivíduos é um dos factos característicos da vida mais fundamentais (...). Em todos os períodos da história da humanidade, os homens observaram e descreveram diferenças entre os indivíduos (...)” (Tyler, 1965, p. 3). Trata-se de uma perspectiva contrária à visão moçambicana tradicional, que busca algumas formas essenciais para interpretar o surgimento de uma deficiência, que, de acordo com Nogueira, (2013), se resumem em três vertentes: *a*) crença de que a deficiência advém de uma intervenção divina para punir os vícios ou os hábitos imorais dos pais; *b*) crença de que a deficiência é tida como resultado de uma maldição de origem mística; e *c*) olha-se para a deficiência como fruto de um diferendo entre inimigos traduzido em vingança, com recurso à magia negra, que resulta em atitudes segregacionistas.

3.1.3.1 Relação dos alunos com NEE em Moçambique

Estabelecidas as áreas com base em diferenças, uma criança com deficiência pode ser considerada excepcional em dez categoriais: autismo, deficiência de comunicação, retardamento de desenvolvimento, distúrbio emocional, deficiência de saúde, deficiência neurológica, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência sensorial (auditiva, na visão e surdo-cego) e dificuldade de aprendizagem específica (Kirk et. al., 2009). De acordo com o Censo populacional de 2017, existem, em Moçambique, 215.710 pessoas com deficiência, nas diferentes categorias, com idades entre os 5 e 24 anos (INE, 2019), das quais apenas 76.843 (35,6%) estão abrangidos pelo sistema educativo moçambicano (*cf.* EEIDCD, 2020-2029). As estatísticas oficiais de 2020 apontam para a existência de 80.435 (1.4%) alunos com NEE inscritos no subsistema do Ensino Primário: EP1 – 63.745 (1.1%) e EP2 – 16.690 (1.5%) (DIPLAC, 2020, p. 58).

Gráfico 2: Relação dos alunos com deficiência



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do MINEDH-DIPLAC, 2020.

O gráfico ilustra a categorização de sete tipos de deficiência no sector da educação em Moçambique, das quais a deficiência auditiva/surdez regista a maior percentagem (23.9%), seguida de alunos com transtornos de fala com 21.6%. As restantes não excedem a fasquia de 14%. Das dificuldades de aprendizagem consta apenas a hiperactividade e não se faz menção a outras mais comuns como a dislexia, a discalculia e a disgrafia. As Dificuldades de Aprendizagem (Específicas) constituem o foco do presente estudo, pelas seguintes razões: *i.* este grupo constitui a maioria, no seio das crianças com NEE (kirk et. al., 2009; Cruz, 2009); *ii.* o conceito de NEE engloba não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (WR, 1978).

3.1.3.2. Dificuldades de Aprendizagem

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem²⁷ não é, ainda hoje, consensual, quer em termos de elegibilidade quer de identificação (*cf.* Fonseca, 2007). Apesar da constatação de vários avanços ao longo de mais de meio século da existência do termo, controvérsias subsistem: na terminologia para denominar o mesmo grupo heterogéneo de sintomas que

²⁷ O termo Dificuldades de Aprendizagem (*Learning Disabilities*) surge em 1963 através do investigador Samuel Kirk (Fonseca, 2007; Kirk et. al., 2009; Fava, 2011, Coelho, 2016). Desde então que a denominação de Dificuldades de Aprendizagem (DA) tornou-se mais consensual e generalizou-se, sendo cada vez mais utilizada na área da educação entre os vários profissionais (psicólogos, terapeutas, professores do ensino especial), entidades oficiais (Ministério da Educação) e não oficiais (*ex.*: comunicação social, técnicos e pais). As Dificuldades de Aprendizagem também são um tema contemplado por diversas áreas de estudo como a Medicina, Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia e Psicolinguística.

caracterizam as pessoas com DA e na tendência de enquadrá-los no grupo de deficiência intelectual, na deficiência/atraso mental ou em outras categorias (*cf.* Kirk et. al., 2009; Fonseca, 2007; Pullen et. al., 2011). Este é um dos principais factores que dificultam o avanço das investigações nesta área, aliado a não existência de acordo, entre especialistas da área, no que refere às características diferenciais deste grupo comumente designado heterogéneo.

Pelas controvérsias que o termo vem gerando, resultando, por consequência, em inúmeras definições das DA, ao invés de discutir a essência de cada uma, decidimos optar por trazer uma abordagem que se configura relevante para a compreensão do que as DA realmente se tratam, até porque “ter problemas de aprendizagem não é sinónimo de ter DA, o que coloca em realce os limites da definição do termo” (Kirk et. al., 2009, p. 118; Fonseca, 2014, p. 125). Os indivíduos com DA – portadores de um potencial intelectual dito médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivadas em aprender e inseridas num processo de ensino eficaz para a maioria – revelam dificuldades inesperadas em vários tipos de aprendizagem, sejam *i.* de índole escolar e ou académicas, simbólica ou verbal (aprender a ler, a escrever e a contar), ou *ii.* de índole psicossocial e/ou psicomotora, não simbólica ou não verbal (aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a desenhar, a pintar, a interagir socialmente com os seus pares [...]) (Fonseca, 2007, p. 139-140). De acordo com este autor, estas dificuldades tornam-se verdadeiros obstáculos que se podem alastrar ao longo de todo o processo escolar de ensino.

Fonseca (2007) acrescenta, ainda, que, as DA envolvem subtipos relacionados com explicações filogenéticas e neurofuncionais dos dois hemisférios cerebrais (não mutuamente exclusivos, mas intimamente conectados) em qualquer aprendizagem humana: o esquerdo, mais centrado nos subtipos *verbais*, fonológicos e psicolinguísticos (dificuldade de leitura e de escrita); e o direito, centrado nos subtipos *não verbais* ou psico-sociais. Emerge, desta recente subdivisão, um axioma crucial para a sua compreensão: a relação intrínseca entre a aprendizagem e a integridade do cérebro, ou entre as DA e as disfunções cerebrais, consubstanciando no seu processo neuro-maturacional e neuro-funcional dinâmico (Sim-Sim et. al. 1997; Fonseca, 2007).

No contexto das DA, propõem-se quatro axiomas de definição mais discutidos (Fonseca, 2007, Kirk et. al. 2009), que devem ter em consideração que as DA:

- a. Ocorrem num contexto educacional adequado, com condições e oportunidades de ensino suficientes, ditas eficientes, não atípicas ou irregulares (caso contrário as DA podem reflectir dificuldades de ensino ou *dispedagogia*);
- b. Ilustram um perfil de discrepância entre o potencial da aprendizagem intelectual e o rendimento ou desempenho escolar abaixo do normal;
- c. A definição das DA deve conter factores de exclusão, não devendo relacionar-se com qualquer tipo de deficiência; e,
- d. A definição de DA deve conter factores de inclusão.

O axioma em **a.** refere-se à integração da criança num sistema de ensino adequado para a maioria, quer no ajustamento do currículo, quer na competência pedagógica e institucional dos professores. Neste contexto, Fonseca (2007) sugere uma mudança de paradigmas, do *modelo isósceles* – onde o professor mantém com o currículo (ou método de aprendizagem) dito ‘oficial’ ou tradicional, estreito respeito com a operacionalidade das suas práticas pedagógicas, ignorando ou negligenciando o estilo de aprendizagem, as competências de processamento da informação e o nível dos pré-requisitos dos alunos, para o paradigma do *modelo equilátero* – onde o professor, além de dominar o currículo, pode estruturá-lo e gerí-lo por vários níveis de aprendizagem: **lenta, normal ou rápida**, tomando em consideração as características do potencial da aprendizagem, a diversidade e a heterogeneidade do perfil cognitivo (áreas fortes e fracas) dos seus alunos.

O critério baseado em testes para apurar o quociente de inteligência (QI), referido no axioma **b.**, para determinar se a criança tem DA, revelou discrepâncias, na medida em que as DA podem ocorrer mesmo em crianças superdotadas ou sobredotadas²⁸ e, também, em qualquer idade. A este factor ‘discrepância’, deve, também, ser respeitado o Potencial de Integridade Neuropsicológica (PINP) – que pressupõe que não deve ser identificável qualquer deficiência ou patologia na criança. No entanto, é facto que as DA acusam uma combinação de habilidades e dificuldades (disfunções, distúrbios, problemas, etc.) que afectam o processo de aprendizagem (*ibd*). Uma das razões das dificuldades na leitura e na escrita pode ser encontrada neste potencial – na integridade e na especialização dos hemisférios: ler, por exemplo, exige a descodificação e consciencialização de fonemas; um rápido processamento sequencial de *optemas* (reconhecimento de letras); um mapeamento cognitivo – processos neurológicos componentes do acto de leitura, que ocorrem e são dirigidos pelo hemisfério esquerdo (área de wernicke), sendo que a sua lesão pode provocar *alexia* (incapacidade de leitura), ou uma lesão grave que pode implicar diversas

²⁸ Figuras iminentemente da cultura, da economia, da arte e da ciência foram identificadas com DA na sua infância: Agatha Christie, Leonardo da Vinci, Walt Disney, Tom Cruise, Einstein, etc. (Fonseca, 2007, p. 148).

incapacidades (*afasias, agnosias*²⁹, *apraxias*³⁰, *alexias, agrafias, acalculias*, etc.); e, em contrapartida, uma lesão cerebral mínima, que estiver na fase de fundação pode implicar não incapacidades, mas dificuldades de aprendizagem (*disfasias, disgnosias, dislexias, disgrafias, discalculia*, etc.) (*ibd*, p, 154).

Para um eficiente acto de leitura e compreensão do material escrito, as áreas cerebrais de processamento da linguagem deverão se encontrar sadias em termos das suas funções e interconexão. O funcionamento harmonioso destes elementos garante uma aprendizagem eficaz da leitura e compreensão. Além da área de wernicke – na região *occípito-temporal ventral esquerda* –, que processa especificamente a palavra escrita, configura-se importante o hemisfério direito, a área de broca, responsável pelo controlo motor da fala, mas também as áreas pré-motor, de orientação e movimentação dos olhos (*eye tracking*) e da cabeça, e pré-frontal de controlo do comportamento e inteligência (*para mais leituras, vide Silva, 2012*).

O axioma referido em *c.* implica, por consequência, a integridade bio-psico-social do indivíduo (sensorial, sócio-emocional, motora, cultural, etc.), e, finalmente, o axioma em *d.* refere-se, efectivamente, aos traços que caracterizam as DA psico-educacionalmente, “como necessidades ou características invulgares, e que se enfocam essencialmente nos *problemas de processamento da informação*” (Fonseca, 2007, p. 151; Kirk et. al., 2009, p. 141), que são a essência do processo de aprendizagem.

De uma forma geral, os axiomas acima descritos reflectem a busca por uma definição consensual, que se deve basear naqueles postulados que granjeiam alguma aceitação no seio dos pesquisadores desta área.

Neste estudo, encaramos as DA na perspectiva de Fonseca (2007), que num padrão não distinto da visão de Kirk et. al. (2009), define as Dificuldades de Aprendizagem como “um conjunto heterogéneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas, e/ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo” (Fonseca, 2007, p. 142). Existem, no SNE, crianças cuja dificuldade de leitura reside nos pontos acima citados.

²⁹ Transtorno que se traduz na deficiência de reconhecimento (ex.: visual - de objectos ou incapacidade de nomeá-los -, auditiva – não reconhecimento do som -, ou espacial) (Huang, 2021).

³⁰ Incapacidade de realizar tarefas motoras intencionais e familiares, apesar de capacidade física e desejo, em decorrência de lesão encefálica (*ibd*).

3.1.3.2.1 Dificuldades de Aprendizagem na escola moçambicana

Embora sejam, cada vez mais, reconhecidas como um problema que tende a provocar uma série de dificuldades de adaptação à escola e que se projectam ao longo da vida adulta, como referenciam os autores acima citados, no sistema de ensino moçambicano, ainda não existe uma definição conceptual ou operacional de DA, muito menos o termo aparece mencionado no conjunto das NEE patentes nas estatísticas do MINEDH (*vide o gráfico 2*), mas a temática começa a merecer atenção de alguns pesquisadores como, por exemplo, Pinto & Fernandes (2015), ambos da Universidade Save (antiga Universidade Pedagógica), delegação de Gaza.

Os axiomas apontados como base para definir as DA parecem tornar mais difícil a apresentação de uma conceptualização do termo no contexto moçambicano. Um dos desafios, por exemplo, encontra-se patente no axioma *a.*, no qual as DA devem ser encaradas num “contexto educacional adequado” para a maioria. A determinação do contexto adequado no sistema educacional moçambicano pode ser controverso. Vários estudos (Chambal, 2011, Faife, 2015; Nhamposse, 2015) apontam para a fragilidade da educação moçambicana no domínio da fraca qualidade dos professores; currículo desajustado para os alunos com NEE, precariedade de materiais de ensino, infra-estruturas inapropriadas, entre outros problemas, que concorrem para a inexistência de um contexto educacional adequado, para a determinação de uma criança com DA, daí a *evitação*, por parte das autoridades educacionais, de classificação e definição deste grupo social. Torna-se, portanto, difícil a definição e consideração das DA como parte integrante do conjunto das NEE, embora este grupo exista nas escolas moçambicanas. As práticas pedagógicas na sala de aulas demonstram a continuidade do modelo isósceles, colocando a bandeira da integração/inclusão como mera utopia política, tal como afirma Matemulane (2015).

Nas escolas moçambicanas não existem condições para uma educação integrada de crianças com NEE, nomeadamente: formação especial de pedagogos, psicólogos, técnicos sociais (referimos a conhecimentos profundos e não noções gerais das NEE), equipamento especial e meios técnicos para aulas correcionais, bem como programas especiais de psicocorreção e psicodesenvolvimento; não há condições para a sua formação profissional, facto que dificulta o processo de integração na sociedade (Matemulane, 2015, p. 40).

Vale a pena recordar que muitos teóricos (Casas, 1994; Citoler, 1996; Fonseca, 2007; Cruz, 2009) apontam o ‘ensino pobre ou dispedagogia’ como uma das causas etiológicas das DA, ao lado outras tantas, como baixo quociente de inteligência (QI), fracos hábitos de estudo/*leitura*, auto-conceito negativo, fraca atitude, conflitos emocionais, falta de motivação

ou desenvolvimento inadequado de processos cognitivos que viabilizam a aprendizagem. Corroborando, Buendía (2010, p. 259) afirma que “o fracasso escolar, um fenómeno social complexo, porque são muitos os factores que o provocam, tem, sem dúvida, uma relação directa com a aprendizagem inadequada da leitura e da escrita”. Daí que se configura pertinente a criação de condições das escolas, dotá-las de capacidade institucional para responderem ao seu papel social de instruir e educar (*vide* a secção 5.5.3).

Fora das questões meramente intrínsecas, a escola (em particular o professor) deve munir-se de conhecimentos que a possibilite identificar as causas de uma DA (*para um aprofundamento sobre a etiologia das DA, vide Cruz, 2009*), para melhor ajustar a sua estratégias de ensino, embora “na maioria dos casos, os profissionais não sejam capazes de identificar a razão exacta do porquê uma pessoa é excepcional, havendo, no entanto, progressos na determinação das causas de algumas deficiências” (Hallahan et. al., 2014, p. 17). A este respeito, Kirk et. al. (2009, p. 117) apontam que “although no one is quite sure what causes learning disabilities, some evidence indicates that they may be genetic, as they seem to ‘run in families’(...) environmental factors, from inadequate prenatal health care to exposure to harmful substances, may also lead to learning disabilities” (trad. 2, apêndice 15). As DA são causadas por uma diferença na estrutura do cérebro, geralmente desde a nascença, e são geralmente hereditárias (Pullen, et. al., 2011). Estas, segundo os autores, são geralmente referidas como variações no desenvolvimento normal e são somente consideradas deficiências quando elas interferem significativamente no desempenho escolar e requerem funções adaptativas.

3.1.3.2.2 Identificação da criança com Dificuldade de Aprendizagem da Leitura

A identificação precoce das DA, na educação infantil ou mesmo antes, é apontada como uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a redução e minimização dos seus efeitos, pois neste período crítico de desenvolvimento a plasticidade neuronal é maior, o que quer dizer que os efeitos de uma intervenção compensatória e em tempo útil pode ter consequências muito positivas nas aprendizagens posteriores (Fonseca, 2007). No entanto, não é menos verdade que o sistema educacional moçambicano não tem uma estrutura pública sólida de educação de infância, o qual serviria para uma rápida identificação de crianças com DA. Um serviço consistente de educação de infância³¹ é

³¹ Os serviços de educação de infância são fornecidos pelo Estado moçambicano através do MGCAS, numa forma restrita: nas escolas especiais, para alunos com deficiências severas, inseridas em turmas de preparação

oferecido, basicamente, por privados e não é acessível à maioria das crianças cujos pais e/ou encarregados de educação não dispõem de condições financeiras para matriculem os seus educandos nestas *escolinhas*. Por outro lado, o diagnóstico precoce requereria especialistas em DA – com formação pós-graduada em nível de mestrado ou professores com sólida formação psicológica (*ibd*), o que constitui, ainda, um desafio para o país.

Entretanto, Reid (2005, p. 7) ameniza a situação apontando que o uso do termo dislexia³², depois de um processo de avaliação bastante intenso, como é geralmente feito, é uma rotulação que traz uma série de expectativas relativas à necessidade de uma selecção mais informada de recursos ou uma série diferente de expectativas dos parentes e talvez de professores. Esta rotulação pode ser benéfica, mas também desvantajosa, uma vez que pode levar a renúncia, no sentido de se encarar a dislexia como algo que apenas pode ser tratado por especialistas. Esta é, segundo Reid (2005, op cit.), uma suposição equivocada que pode fazer com que os professores se sintam sem habilidades ou sem formação para lidar com a dislexia na sala de aulas, sendo que, na verdade, ainda não existe uma abordagem específica, universalmente reconhecida para lidar com a dislexia/DAE. Este autor refere que o ponto fulcral para lidar com a dislexia é o *saber ensinar* e não o acesso aos recursos. As noções das abordagens multi-sensoriais envolvendo estratégias visual, auditiva, cinestésica e táctil são tidas como essenciais para lidar com crianças com dislexia, embora sejam, também, usadas para todas as crianças, dado que incorporam elementos de bem ensinar.

No entanto, é importante que o professor tenha conhecimentos e compreensão do tipo de dificuldade associada à dislexia e, também, de cada criança, *i. e.* seu perfil, vivências, dificuldades, potencialidades (que podem ser diferentes de criança para criança) e das estratégias que já vem sendo utilizadas (*ibd.*, p. 7). Isto significa, portanto, que a responsabilidade de identificar e ensinar crianças com dislexia reside **não com um especialista** (Reid, 2005; Pullen et. al., 2011), mas com o professor da turma, que tem o conhecimento e a experiência de adaptar e diferenciar os meios de ensino e capaz de adaptar o seu modo de ensinar para se adequar às necessidades do aluno. A estas estratégias, aliam-se aspectos relacionados com o Desenvolvimento Curricular, também, cruciais às

para o ingresso à primeira classe (sensoriais e adolescentes); nos infantários e centros infantis. O fornecimento destes serviços para o grosso da população infantil é, em alguns casos, feita em parceria com certas ONGs, apesar de em Julho de 2018, na Cimeira Global sobre a Deficiência, em Londres, o país ter se “comprometido em implementar eficazmente a estratégia para a Educação Inclusiva e desenvolvimento da criança, no âmbito dos esforços para a Educação Inclusiva” (RPSEIPDM, 2019).

³² “Dyslexia é geralmente considerado um termo médico, enquanto a designação Dificuldade de Aprendizagem Específica [neste caso da leitura] é usada no contexto educacional” (Kirk et. al., 2009, p. 115).

necessidades das crianças com dislexia, podendo ser superadas através de uma planificação cuidadosa do currículo e dos objectivos do ensino, como através do uso de materiais especializados. Uma DA não pode ser diagnosticada somente na base de resultados neurológicos (Pullen, et. al., 2011), daí que, de acordo com Reid (2005, 2011), na identificação da dislexia é preferencial ter ambas: uma avaliação racional e estratégica. Este autor acrescenta que, frequentemente, uma suspeita da presença de dificuldade disléxica pode ser identificada através da **observação** ou dos resultados das avaliações de rotina, que, obviamente, precisam ser analisados e contextualizados, de modo a que uma visão geral do perfil da criança seja feita e evidencie a dislexia, de forma a identificar a abordagem de aprendizagem mais apropriada (*ibd.* p. 8).

O papel da família é um factor a ter em conta, configurando-se crucial no apoio à criança com DA. Entretanto, como dissemos anteriormente, em vários contextos africanos, como o de Moçambique, uma DA geralmente não é identificada até à idade escolar, devido às fragilidades no sistema sanitário para o diagnóstico precoce e fraco sistema de educação de infância. A este respeito, Fonseca (2007) afirma que “uma vez que o ajustamento da família para as necessidades da criança vem tarde do que em outras deficiências, caberá ao professor a identificação, através de alguns sinais patentes em cada nível de ensino”. Isto mostra o papel fulcral que o professor tem na identificação, sobretudo em países em desenvolvimento.

Os sinais mais importantes que devem causar preocupação depois dos dois anos de escolaridade incluem (Fonseca, 2007, p. 163): *i.* leitura hesitante, lenta e melódica; *ii.* dificuldades em resumir o texto lido (reconto); *iii.* dificuldades em identificar os locais, os cenários, os actores, os eventos, a narrativa, o princípio e o fim da história; *iv.* frequentes repetições, confusões, bloqueios e compassos no processamento da informação; *v.* frequentes adições, omissões, substituições, inversões de letras em palavras; *vi.* *paralexias* (ler navio por barco); *vii.* fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese da palavra; *viii.* fraca consciencialização fonológica e fragmentação silábica de palavras; *ix.* dificuldades de reconhecer a localização de fonemas nas palavras, *x.* dificuldades em recuperar detalhes e pormenores do texto; *xi.* dificuldade em desenvolver conclusões; e, *xii.* dificuldades no ditado de palavras e pseudo-palavras do nível de escolaridade.

Algumas características para a identificação das DA, no domínio da leitura, incluem (Reid, 2005, p. 9-10): *a)* na leitura – dificuldades em reconhecimento de sons, dificuldades em recordar combinações de letras que perfazem sons (*ex.* “ch”, *nosso grifo*) e no uso destas palavras, dificuldade no sequenciamento de letras e sons, substituição de palavras na leitura

oral (em voz alta) – paralexias (*ex.*: carro, machimbombo, *nosso grifo*), dificuldade em aprender o alfabeto, dificuldade com rimas; dificuldade em discriminar fonemas (p-b, t-d, f-v, k-g, x-j, s-z); dificuldade para aprender a ler, escrever e soletrar; dificuldade de pronunciar palavras multi-silábicas; a velocidade na leitura tende a ser lenta e hesitante e frequentemente com pouca expressão, relutância na leitura, a leitura para a compreensão tende a ser melhor que a leitura de uma palavra solta, confusão em palavras com o mesmo som ou similares; perda do lugar durante a leitura; inversões, omissões e acréscimos de letras; *b*) na soletração – dificuldades de recordar as regras de soletração; comete erros fonológicos na soletração como, por exemplo, em “ch” e “x”; uso inconsistente de sons como “z” e “s”; confusão ou omissão de vogais; dificuldades com palavras com dupla consoante; *c*) na memória – fraca memória a curto prazo, o que implica dificuldades de recordar sons; e sinais de fraca memória a longo prazo que poderá ser derivado da confusão no momento da aprendizagem ou fraca estratégia de organização; *d*) no desenvolvimento do discurso – confusões em sons similares, fraca articulação, dificuldades na combinação de sons em palavras; fraca estrutura sintáctica, dificuldades em nominar.

3.1.4 Leitura. O que é ler?

As definições para este acto têm sido alvo de muitas discussões, perspectivas e teorias que se alteram ao longo dos anos segundo as realidades e as necessidades sociais e pessoais do indivíduo (Marcelino, 2008). A literacia de alunos com enorme *déficit* de competências básicas da leitura, que concluem o Ensino Primário sem, por exemplo, conseguir localizar informações explícitas em textos ou simplesmente ler uma determinada palavra e, por consequência, com dificuldade de ‘ler o mundo’ e se inserir na sociedade, constitui uma dimensão actual do problema que, de certa forma, contribui para as metamorfoses contínuas da conceptualização da leitura. Nesta busca de uma definição do termo leitura, alguns teóricos encaram o acto como natural (Smith, 2004) e outros como uma actividade que, indubitavelmente, resulta de uma aprendizagem (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997). A nossa percepção é de que uma possível definição de leitura deverá abarcar as duas perspectivas: uma visão natural e uma visão instrucional, que se vão complementar uma à outra.

Smith (2004), na sua célebre obra *‘Understanding Reading’* defende a ideia de que a leitura é a actividade mais natural do mundo, porque lemos a temperatura, o estado da maré, sentimentos e intenções das pessoas, mente, linguagem corporal, etc. Para este autor, o significado original da palavra ‘leitura’ era ‘interpretação’ de tudo quanto a natureza

proporciona ao mundo, sendo que vimos lendo, interpretando experiências constantemente desde o nascimento até ao momento. Este autor acrescenta, ainda, que a leitura empregada para referir a interpretação de um pedaço de escrita é apenas um especial uso do termo, designado por ‘fazer sentido’ (*making sense*). Este domínio particular da leitura é fundamental na compreensão do material escrito, uma vez que “toda a leitura da escrita é interpretação, ou seja, é fazer sentido do escrito” (*ibid*, p. 3). “A leitura é sempre produção de sentido; é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências” (Goulemot, 2011, p. 107-108). Este autor fala de *leituras letradas*, as que, na nossa percepção, requerem uma instrução, o que pressupõe a existência de *leituras não letradas*, as leituras do mundo, as que Smith (2004) faz referência.

Já para Sim-Sim, et. al. (1997, p. 27; Buendía, 2010, p. 261), por leitura entende-se “o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo³³, ou, simplesmente, é a extracção do significado de cadeias gráficas”. No entanto, Smith (2004) rebate esta definição, afirmando que essas declarações imponentes não fornecem nenhuma visão sobre a leitura, e podem levar a debates infrutíferos, uma vez que uma definição não justifica que o seu autor use uma palavra comum de forma diferente das demais pessoais. O posicionamento deste autor é apresentado na passagem que segue.

(...) o que dá a uma palavra uma interpretação não ambígua não são as convenções nem decretos, mas o particular contexto em que é usado, daí que prefere descrever como uma palavra é usada ao invés de defini-la, dado que a leitura depende das especificações do leitor sobre o texto (Smith, 2004, p. 179).

Portanto, o autor coloca a centralidade da leitura no contexto, que vai garantir a compreensão. Já para Sim Sim et. al. (1997), os objectivos fundamentais da leitura são a extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita, dependendo do nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença. Ao contrário de Smith (2004), estes autores defendem que o acto de ler não é uma actividade natural.

[...] a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O

³³ Varga (1970) esclarece que, qualquer texto (ou obra) é composta por indeterminações, espaços em branco que são preenchidos pelo leitor. Isto é, [...] o leitor completa a obra através da evocação das suas leituras anteriores e/ou mundividência. No acto de leitura, ele vai construindo o texto, preenchendo as lacunas deixadas pelo escritor. Daí que “ler é, portanto, construir e não reconstruir um sentido/é fazer emergir a biblioteca vivida. *i.e.*, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” (Goulemot, 2011). “As significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles” (Chartier, 2011, p. 78).

seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito (Sim Sim, et.al, p. 27).

Este é o posicionamento, também, defendido por Bresson (2011), quando afirma que a leitura (e a escrita) não podem ser objectos de um procedimento espontâneo de aquisição: trata-se, necessariamente, de práticas sociais instruídas em que o simples contacto com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não são suficientes para transmitir [sic]. Para este autor, a linguagem oral é a única forma da língua que é "natural", no sentido de que a sua utilização na produção do discurso não requer nenhum procedimento de instrução ou educação. Lopes, et. al., (2014, p. 11) corroboram argumentando que “ler não constitui um acto natural, mas sim um acto social e uma competência complexa que resulta da integração de diversas outras competências”. Este importantíssimo acto social, segundo estes autores, resulta, por conseguinte, para a esmagadora maioria das pessoas, de outro acto social de não menos importância e significado: o ensino.

Esta discussão, opondo as perspectivas naturalista e instrucional da leitura é esclarecida por Freire & Macedo ([1987] 2005).

Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context (p. 20; trad. 3, apêndice 15).

Estes autores apontam a complementaridade das duas perspectivas ideológicas sobre o acto de ler, demonstrando a precedência e interdependência da leitura do mundo – acto natural – em relação à leitura da palavra ou texto – acto resultante da instrução –, quando afirmam que “Reading the world always precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world” (*ibid*, p. 23; trad. 4, apêndice 15). Os autores argumentam, ainda, que o movimento da palavra para o mundo está sempre presente, e mesmo a palavra falada flui da nossa leitura do mundo, sendo que este movimento dinâmico é central para o processo de letramento (*op. cit.*).

Grabe (2009) questiona se a leitura pode ser definida como um conceito único, ou como uma construção unificada. Para este autor, não existe uma única noção de leitura, mas quatro ou cinco habilidades que tendemos a chamar leitura, uma vez que uma definição compreensiva de leitura precisará de indicar as características³⁴ da leitura para leitores

³⁴ A leitura fluente é um processo rápido e eficiente. Rápido porque lemos muito material em cerca de 250-300vpm; eficiente em termos da maneira em que várias habilidades de processamento funcionam juntas suavemente. É centralmente um processo de compreensão, um processo interactivo: entre o leitor e o escrevente,

fluentes. De facto, a definição de leitura deve ser encarada na perspectiva wittgensteiniana de “jogo”, ou seja, como um conceito cujo sentido não é encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características – que Wittgenstein designou “relações familiares” –, mas que isso não significa que a palavra “leitura” não tenha sentido.

As relações linguísticas de sentido e significado atinentes ao conceito de leitura carecem de uma abordagem cautelosa. É lícito pensarmos no sentido da “leitura” como um conceito capaz de ilustrar as semelhanças e diferenças que se cruzam na visão naturalística e instrucional, bem como na complementaridade de ambas perspectivas, cujo sentido e importância são simultaneamente reconhecidos como potencialmente diferentes e convergentes em contextos de variáveis de sua aquisição. Qualquer proposta de articulação do sentido da palavra “leitura” ou “fomento da leitura” deve ser vista, à semelhança da Educação Inclusiva”, como intervenção política. No entanto, Rasinski, et. al. (2006) aponta como a mais importante característica do leitor fluente, a capacidade para descodificar e compreender o texto ao mesmo tempo. É na linha deste pensamento que, para este estudo, concebemos o conceito de leitura: um acto de descodificar cadeias gráficas, visando a compreensão.

3.1.4.1 Dificuldades de leitura: confusão *versus* compreensão

Encarando o acto de ler como natural e menos complexo, do que, por exemplo, ler expressões, Smith (2004) questiona como algumas pessoas têm muitos problemas na aprendizagem da leitura. De acordo com este estudioso, a aprendizagem de qualquer escrita ideográfica nunca foi um processo traumático ou particularmente complicado. A ausência de compreensão não é a falta de habilidades, muito menos o fim do processo, como sempre se supôs no ensino de alunos com NEE. É sim, “um estado no qual, normalmente, se dá o nome de *Confusão*” (Smith, 2004, p. 8). Este autor alerta para a tendência de se considerar confusão como uma desorganização caótica de certas estruturas do cérebro, enquanto não se trata disso. Trata-se, simplesmente, de um estado que é o oposto ao da *compreensão* e não é um estado natural, uma vez que todo o ser humano luta para, naturalmente, estar num estado contínuo de aprendizagem e compreensão, assim como luta continuamente para respirar (*ibd*).

e um processo linguístico, de conexão de grafemas, fonemas, reconhecimento de palavras, etc. (*vide* Grabe, 2009, p. 14-16).

Desta forma, Smith (op cit) afirma que as crianças, geralmente, não ficam confusas pela linguagem escrita até que alguém tente ensiná-las sobre como ler. O argumento de Smith (2004) é o de que quando as pessoas ajudam as crianças a ler, lendo para elas ou com elas, raramente há confusão e, por conseguinte, não é na leitura que muitas crianças encaram dificuldades, mas no processo de ensino. A ideia subjacente a este posicionamento é de que as dificuldades de leitura são originadas por um ensino defeituoso. Entendemos como ensino defeituoso, um sistema desprovido de meios eficazes para o decurso normal do PEA, como a fraca formação de professores, falta de materiais de ensino, falta de condições apropriadas para as aulas (falta de salas de aula). Neste contexto, estamos perante uma descrição que caracteriza o sistema de ensino moçambicano, com turmas estudando ao relento associado a um elevado filtro afectivo motivado pela pobreza (*vide a secção 5.5.3*).

No entanto, Smith (2004) aponta duas razões sobre as quais as pessoas encaram dificuldades na leitura: a primeira razão é a possibilidade de que as pessoas são confrontadas pela leitura quando ainda não é o melhor momento para elas aprenderem e a segunda razão é que as pessoas foram submetidas a *confusão*, ao invés de serem ajudadas, *i. e.*, elas foram mutiladas. Para este autor, aprender a ler não é necessariamente um problema em qualquer idade – a não ser que tenha havido anos de confusão na leitura e reprovações no passado. Ou seja, os professores, no lugar de tomar a leitura como um problema de fazer sentido ao texto, olham em quão bem a criança pode pôr sons às palavras isoladas, e mesmo em sequências insignificantes de letras, para confirmar que usam o código alfabético. Este é, segundo o autor, um método pobre de ensinar a leitura, equiparado a desenhar os pés de uma criança juntos, para provar que devem saltar antes de aprender a caminhar – sons associados a letras são amplamente irrelevantes e frequentemente enganadores a leitores e escreventes (Smith, 2004). Este autor defende que a melhor forma de aprender a leitura é pelo contexto, uma vez que “o contexto tem o seu efeito, porque contribui em informação que reduz a incerteza de uma palavra singular” (*ibid.* p. 259). Para sustentar o seu posicionamento, este autor recorre a Golinko (1975/1976) e Doehring (1976) para afirmar que “o uso do contexto e a habilidade de leitura aumentam simultaneamente e esta correlação é igualmente atribuída ao facto de melhores leitores poderem fazer mais o uso do contexto” (*cf.* Smith, 2004, p. 291).

O percurso da aprendizagem da leitura deve ter como meta primordial a fluência – “a capacidade de ler com precisão, sem esforço e com razoável velocidade, um texto apropriado à idade” (Lopes, et. al. 2014, p. 18) –, que implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção do significado do material lido. A fluência de leitura exige que o

leitor descodifique automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto, sendo que a consequência pedagógica decorrente é a necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização, que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, conduzindo ao imediato reconhecimento visual de palavras e possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto. Neste contexto, a velocidade e a profundidade da compreensão são os dois grandes pilares que suportam a eficácia desta competência, que se traduz em fluência (*ibd*). Já para Smith (2004, p. 182), a base de uma leitura fluente é a habilidade de encontrar respostas na informação visual da linguagem escrita para a questão particular que está sendo efectuada, dado que a leitura deve ser rápida (veloz), selectiva e depende do conhecimento prévio do leitor.

No concernente à tradução letra-som, Bresson (2011, p. 30) esclarece afirmando que quando compreendemos as palavras ou as articulamos, nós nos atemos [sic] aos sons que as conduzem apenas em situações particulares, como, por exemplo, em poesia. De outra maneira, temos a impressão de tratar-se apenas de sentido, mesmo se, de facto, foi a partir dos sons que esse sentido foi estabelecido, através de uma sequência complexa de processos mentais. Segundo Sim Sim et. al. (1997), é através de tais processos que a mente constrói e manipula símbolos e, portanto, acede a sistemas simbólicos cujo nível de complexidade é patente em qualquer língua natural, e possibilitam as três grandes capacidades: reconhecimento, produção e elaboração³⁵, que se traduzem, respectivamente, na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas, na produção de cadeias fónicas ou gráficas dotadas de significado e na consciencialização e sistematização do conhecimento intuitivo da língua. Estas capacidades decorrem dos processos mentais implicados numa cadeia dinâmica de tratamento da informação, que opera desde a recepção do *input* sensorial à sua transformação em material simbólico (*i.e.*, em representações) e ao armazenamento, à conservação e à posterior recuperação (memória) de tais representações, essencial à organização e produção de respostas (*output*) (*ibd*).

No entanto, Sim-Sim et. al. (1997) afirmam que a eficácia de qualquer das três capacidades em questão depende do funcionamento dos processos mentais e, muito em

³⁵ O reconhecimento consiste na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas e implica a identificação do *input* fónico ou gráfico com material existente no conhecimento da língua (itens lexicais, categorias sintácticas, regras fonológicas, entre outras). A produção consiste na elocução de cadeias fónicas ou na realização de cadeias gráficas dotadas de significado, o que supõe o acesso a informação disponível no conhecimento da língua. E, finalmente, a elaboração permite a consciencialização e sistematização do conhecimento da língua, o que possibilita que este se constitua em objecto de análise para o próprio falante (Sim, Sim, et. al., 1997, p. 24)

particular, do conhecimento já disponível na memória – o reconhecimento implica a identificação da informação de entrada (*input*) com o material (itens, categorias, relações e regras) armazenado; a produção é a construção do *output*, tendo como base a informação registada na memória; e a elaboração consiste no tratamento, como objecto de análise e estudo, de material acessível através da memória. Portanto, o “nosso saber apoia-se sobre unidades combinatórias que são ao mesmo tempo som e sentido – falar ou compreender é actualizar o conhecimento das palavras, ao mesmo tempo som e sentido; em certos casos, apenas som, quando se quer saber o ‘que isso quer dizer’” (Bresson, 2011, p. 32). Este autor, refere que essa dupla face de signos na fala pode encontrar-se dissociada em decorrência de certas lesões cerebrais. Isto significa que perante pessoas com NEE, com alguns distúrbios ou desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das competências da leitura, esses processos seriam afectados, podendo se observar dois tipos de pessoas (as que Bresson designa de doentes): aqueles que quando lhes é pedido para ler, podem produzir uma palavra por outra, se a palavra pronunciada estiver ligada à palavra escrita pelo sentido, e não pelo som – o que se chama *dislexia profunda*, cujos portadores têm uma enorme dificuldade para ler as palavras funcionais e as pseudo-palavras (desprovidas de sentido); e aqueles, para os quais se fala em *dislexia superficial*, que apresentam uma perturbação contrária: lêem foneticamente, pronunciando todas as letras, mas confundem, por exemplo, casos de ‘vê lá’ e vê-la (*ibid*). Mas esta ideia é rebatida por Smith (2004).

References to mythical brain disabilities (diagnosed circularly in relation to perceived reading difficulties) explain nothing. Such phantasms are conjured up in the absence of understanding or coherent theory. And even if there were rare brain malfunctions that make it difficult for a few children and adults to read, that doesn't mean that such individuals should be subjected to regimes of unnatural treatment. Such individuals must still be helped to make sense of print – but it will take more time and patience. Calling them disabled is hardly likely to help (Smith, 2004, p. 5; trad. 5, apêndice 15).

Esta é, na verdade, a ideia central que fundamenta a inclusão – a educação de pessoas com NEE em turmas regulares conforme propõe o relatório de Warnock (*cf.* WR, 1978, p. 102). Este relatório sublinha que este objectivo seria possível alcançar no caso em que a maioria das crianças tenha Dificuldades de Aprendizagem (*da leitura*) leve, mas outros precisariam de uma provisão adicional, que uma turma normal não oferece – o que inclui aqueles que precisariam de uma forma modificada ou suplementar do curriculum ou técnicas especializadas de ensino (WR, 1978).

O relatório de Warnock, apesar de reconhecer a importância de um ensino de pessoas com NEE em turmas normais, como aponta Smith (2004), evidencia que é imperioso que o professor leve em consideração a deficiência do aluno e o seu nível de dificuldade para melhor administrar a provisão adequada para a aprendizagem da leitura com sucesso. Daí que sugere quatro tipos de provisão, no ensino de pessoas com NEE/DA, em escolas regulares (inclusivas): *i.* educação a tempo inteiro, em turmas normais, com qualquer meio e suporte; *ii.* educação em turmas normais, com períodos de retirada para uma turma ou unidade especial; *iii.* educação em turmas ou unidades especiais, com períodos de frequência em turmas normais e envolvimento em actividades extra-curriculares e envolvimento total na vida da comunidade da escola normal; e *iv.* educação a tempo inteiro em turmas especiais, com contacto com a escola principal (escola regular) (WR, 1978, p 102 – 105).

Em suma, ler é compreender, pelo que é fundamental investir nas condições que influenciam o grau de compreensão da leitura, salientando a necessidade da sua promoção na planificação educativa, já que a capacidade de compreender um texto e a possibilidade de ensinar a fazer passaram a ser considerados os pontos-chave da leitura e do seu ensino (Marcelino, 2008). Assim, como argumentam Sim Sim et. al. (1997), na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é prestada aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver, nos anos subsequentes, técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando, ao longo de todo o percurso escolar, situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes.

3.1.4.2 Aprendizagem da leitura no contexto educacional multilingue e inclusivo

O ambiente em que a aprendizagem ocorre – os factores sociais – é fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura de aprendentes com Dificuldades de Aprendizagem, tanto como a de uma concepção da leitura como uma actividade natural (Smith, 2004) ou das práticas sociais específicas de leitura (Kleiman, 1995). Estes factores têm, Segundo Ellis (1999, p. 24), efeito indirecto na aprendizagem da L2, sendo que o seu impacto tem sido estudado em relação à *proficiência* da L2. Este autor, retoma as perspectivas dos autores acima mencionados, ao afirmar que os factores sociais que influenciam a aquisição da L2 diferem de acordo com o contexto: natural e instrucional.

É natural quando a L2 serve como uma língua nativa para a maioria ou se ela funciona como língua oficial, quando a maioria fala outras línguas ou, ainda, se é usada por um grupo linguístico heterogéneo em contexto internacional. E instrucional/educacional quando envolve *segregação* (quando os aprendentes são ensinados L2 por meio da L2); *manutenção da língua-mãe* (uma tentativa de assegurar que a L1 do grupo minoritário é usada no contexto educacional); *submersão* (o aprendente da L2 é ensinado em turmas onde os falantes da L1 são a maioria); *imersão* (aprendentes com um *status* elevado da L1 aprendem através de uma L2 em turmas exclusivas a este grupo e geralmente com professores bilíngues) e *turmas de língua estrangeira* (ex.: as aulas de inglês em Moçambique) (Ellis, 1999, p. 25).

Em muitos países africanos, o processo de E-A se desenrola num contexto multilingue. Como podemos depreender, em Moçambique³⁶, por exemplo, prevalecem as duas perspectivas: natural, porque o Português (L2) funciona como língua oficial, numa situação em que a maioria fala outras línguas e, educacional, dado que, geralmente, o aprendente do Português é ensinado em turmas onde os falantes das línguas *bantu*, dependendo da região em que se encontram, são a maioria, portanto, num contexto de submersão. Desta feita, diferentes tipos e níveis de *proficiência* serão tipicamente associados com cada tipo de contexto (*geográfico, situacional e social*), embora se considerem, também, variações individuais dentro de cada contexto (*ibd*, o itálico é nosso).

A realidade aponta que muitas crianças falantes de uma L1 *bantu*, aprendem, na escola, a falar Português – L2/LE –, que funciona como meio de instrução. Não obstante o uso, em paralelo com o programa de ensino monolíngue, desde 2003, do programa de ensino bilíngue, em que, para além do Português, usa, também, uma língua local como meio de ensino, mas com previsão de transição de L1 para L2 da 3ª classe a 6ª classe (EEEB, 2020-2029) – altura em que a língua portuguesa é o único meio de E-A e espera-se que os alunos já possuam um bom nível de desempenho nesta língua, bem como na L1 (INDE-PEB, s/d).

As dificuldades na proficiência da leitura associam-se ao fraco domínio da língua portuguesa que origina “um ambiente constrangido em contextos de L2 (aulas de Português ou aulas em que o Português é usado como língua de E-A)” (*ibd*, p. 64). Assim, quando se aborda a problemática das Dificuldades de Aprendizagem da leitura em crianças, nestes contextos, uma questão configura-se premente: se tais dificuldades resultam do desenvolvimento normal da aprendizagem, ou seja, se os diferentes erros cometidos pelas crianças, nos diferentes domínios (fonológico, sintáctico e semântico) não seriam reflexos

³⁶ O sistema de educação actualmente em vigor em Moçambique, pode ser considerado multilingue, uma vez que, além do Português, são também usadas 19 línguas locais como meio de E-A (Ngunga, et. al., 2022, Chimbutane, 2015): Cabo Delgado – Ximakonde, Emakhuwa e Kimwani; Niassa – Emakhuwa, Cinyanja, e Ciyawo; Nampula – Emakhuwa, Ekoti; Zambézia – Echuwabo e Elomwe; Tete – Cinyanja, Cinyungwe e Cisena; Manica – Cindawu, Ciwutee, Cibarwe/Cibalke, Cimanyika; Sofala – Cindawu e Cisena; Inhambane – Gitonga, Cicopi, Cindawu e Citshwa; Gaza – Xichangana e Cicopi; Maputo – Xizronga.

normais do percurso da aprendizagem? Geva (2000) afirma que no que diz respeito ao diagnóstico da dislexia num contexto multilingue, há, em primeiro lugar, uma necessidade de diferenciar entre o fenómeno que pode ser caracterizado como comum, problemas regulares relativos à aquisição da língua segunda (L2) e os verdadeiros sinais de alerta da leitura fiasco.

Naturalmente, é difícil identificar casos de dislexia nestes contextos – em crianças que não têm o Português como sua língua nativa –, porque a maioria dos testes para a triagem ou diagnóstico precisarão de um limiar da língua portuguesa. Nestes casos, as crianças poderão sofrer um duplo golpe, pois elas têm um atraso natural na esfera neural ligado ao seu multilinguismo, adicionado ao seu cometimento neural atrasado devido à sua dislexia (Fawcett, 2016, p. 13). No contexto moçambicano, em que o Português é a língua-alvo/L2, as crianças que usam as línguas nativas *bantu* (L1) em casa, frequentemente possuem fracas competências na língua segunda (L2) antes de se ingressarem na escola. Desta perspectiva, muitos educadores advogam a necessidade de estes alunos adquirirem uma certa competência na fala da L2, para poderem aprender esta língua, na ideia de que o desenvolvimento da proficiência da L2 é condição necessária para garantir a identificação confiável e válida de problemas de leitura ou de aprendizagem (Nijakowska, 2010, p. 107). Por outras palavras, esta autora afirma que prevalece a crença de que deficiências na leitura não podem ser identificadas até que as crianças alcancem um certo limiar de proficiência oral da L2. Entretanto, Geva (2000) coloca argumentos contrários.

(...) there is no need to wait because, notwithstanding the crucial effect of L2 oral proficiency on reading comprehension, it seems to play a minor role in explaining poor word-based reading skills (word and pseudo-word decoding abilities) in L2, which prevail despite adequate instruction (Geva, 2000, p. 64; trad. 6, apêndice 15).

Este posicionamento secunda a necessidade de uma rápida avaliação de competências de descodificação da palavra em uma L2, mesmo se as crianças não tiverem ainda facilidades adequadas na L2 (Nijakowska, 2010, p. 107). Aliás, o atraso no diagnóstico e intervenção leva a “não-identificação”, ao trabalho às cegas do professor, do risco de conduzir as suas aulas encarando os seus alunos como uma população homogénea e, conseqüentemente, à falha na adequação dos métodos e estratégias de ensino às necessidades de cada indivíduo na sala de aula, bem como ao cumulativo insucesso educacional (reprovações/repetições, desistências, etc.).

No contexto deste estudo, configurou-se plausível o diagnóstico dos alunos da 6ª classe, pois, embora seja explícita a influência/transferência linguística das línguas nativas (*bantu*)

sobre o Português, os programas e manuais de ensino sugerem que até este nível, o aluno deverá alcançar a proficiência na língua portuguesa (*vide secção 1.2*). O mais importante para diagnosticar deficiências de leitura em contextos multilíngues é o facto de as diferenças nas habilidades de processamento fonológico serem relativas às competências de reconhecimento da palavra no seio das línguas, o que significa que as habilidades de processamento numa língua, seja L1 ou L2, pode predizer diferenças individuais na descodificação de palavras numa outra língua (*ibid*, p. 108).

Estas nuances devem ser consideradas no momento da concepção da didáctica de leitura, que se traduza em *outputs* fluentes e proficientes. Vários autores (Krashen, 1989; Kleiman, 1995; Smith, 2004; Littlewood, 2006; Grabe, 2009; Ellis, 2015) advogam uma abordagem que privilegia uma literacia social para o desenvolvimento natural da leitura. Nesta perspectiva, Kleiman (1995) aponta que a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a se desenvolver como leitora, já no período pré-escolar, o que contribui para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, resultando em maior sucesso. Corroborando esta ideia, Grabe (2009) afirma que a leitura é um processo incremental, envolvendo uma aprendizagem implícita, sendo que a instrução configura-se importante para a consciencialização inicial, em muitos casos, mas a chave para o desenvolvimento da competência leitora é a exposição [*à leitura*], a prática, frequência de repetições e do desenvolvimento da automaticidade. A ideia destes posicionamentos é de que o pressuposto principal para que crianças possam adquirir competências de leitura é colocá-las num ambiente de leituras e, assim, de forma natural, essas habilidades irão emergir.

3.2 Enquadramento teórico

3.2.1 Teoria de Leitura de Grabe (2009): entre a construção da fluência e compreensão

Grabe (2009) advoga uma teoria que aponta a existência de dois componentes que actuam juntos e oferecem uma explicação persuasiva de como a leitura é feita: o processamento do nível inferior e o processamento de nível superior, que operam simultaneamente e interagem um com o outro em certos pontos. A compreensão destes mecanismos de processamento dos *input* poderá auxiliar ao professor a direccionar a melhor estratégia para a dificuldade específica de um determinado aluno.

3.2.1.1 O processamento de nível inferior

O processamento do nível inferior situa-se no domínio *micro* da gramática (no que na gíria se designa “linguística dos parafusos”), que, na perspectiva de Grabe (2009), inclui três componentes básicos: o reconhecimento da palavra, análise sintáctica e a codificação do significado das proposições. Estes processos são levados a cabo pela memória a curto prazo, como ferramentas em que o processamento cognitivo e os recursos de conhecimentos são integrados para a compreensão, sendo que “a compreensão não poderá ocorrer sem uma operação harmoniosa desses processos” (*ibd*, p. 21). Este facto explica, até certo ponto, porquê alunos com Dificuldades de Aprendizagem enfrentam problemas de compreensão do conteúdo lido, que se consubstancia na presença de algumas disfunções em alguns órgãos que compõem o mecanismo do processamento cognitivo causando certos défices.

No tocante ao reconhecimento da palavra, é importante ter em mente que a palavra constitui uma unidade lexical formada a partir de uma especificação do radical, quer morfológica (pelo constituinte temático), quer morfo-sintáctica (pela flexão) (*vide* Companhia, 2016), sendo que o radical representa “o constituinte núcleo de uma palavra simples (...), que define o conteúdo semântico e as propriedades gramaticais básicas da palavra que integra” (Villalva, ([2007] 2008), p. 84). Portanto, as palavras são, do ponto de vista morfológico, estruturas ou formas analisáveis em unidades menores; e do ponto de vista ortográfico sequências semanticamente interpretáveis e delimitadas por espaços em branco ou sinais de pontuação (*ibd*). É fundamental que o leitor seja capaz de activar positivamente estas componentes (*morfológica, morfo-sintáctica e semântica*), para poder reconhecer uma palavra. O reconhecimento da palavra representa a porta da compreensão que é única para a leitura, uma vez que “uma compreensão fluente da leitura não é possível sem um rápido e automático reconhecimento da palavra de um vasto vocabulário” (Grabe, 2009, p. 23). Este autor aponta a importância de distinguir *automaticidade* da *velocidade*, já que muitos processos rápidos não são automáticos: a característica central da automaticidade é que não paramos de realizar o processo e não fazemos uma introspecção sobre o mesmo, o que “significa que as palavras no texto são descodificadas com simplicidade, velocidade e precisão” (Samuels, 2006, p. 9). O leitor não faz nenhum esforço mental para compreender o enunciado escrito.

Grabe (2009) afirma que, para que o reconhecimento da palavra ocorra, o leitor deve reconhecer muito rapidamente as formas das palavras na página e activar os constituintes do

reconhecimento da palavra: activar as relações entre as formas gráficas e a informação fonológica; activar apropriados recursos semânticos e sintácticos, reconhecer afixações morfológicas nas formas das palavras complexas e aceder ao léxico mental. O autor explica que, *o processamento ortográfico é feito através do reconhecimento visual das formas das palavras ou através do tacto, como no sistema braille (grifos nossos)*. Estas formas incluem letras, grupos de letras, formato visual (*ou táctil*) de palavras e formatos-chave que são partes de letras (*ex.*: a linha vertical em “l” ou em “b”, ou curva direita em “b”, “o” ou “P”, bem como grupos de palavras (*ex.*: *-lhe, -mente, -vel, -rato*) e o reconhecimento de palavras complexas, com um ou mais afixos morfológicos (*ex.*: *[in-[[legal]-mente]]*).

O Processamento fonológico, por sua vez, é o preditor primário essencial para o posterior desenvolvimento da leitura e é central para a discussão corrente da **deficiência da leitura**, sendo, por isso, um aspecto chave do reconhecimento da palavra, que se opera em dois modelos: o modelo da rota dupla de Coltheart (2005) que advoga um processamento “competitivo” entre a interiorização fonológica (sub-lexical), como um processo separado, e a informação ortográfica (lexical), interagindo com o suporte da informação sintáctica e fonológica. Esta última pressupõe que os grafemas, que integram um sistema de escrita alfabético, sejam convertidos em fones, através da actuação de um conjunto de regras de Conversão Grafema-Fone (CGF) e a via lexical funciona através do acesso a um dicionário mental ou léxico interno, onde estão representadas as palavras já aprendidas e conhecidas (a ideia de sucessão de estágios: primeiro – fase logográfica, segundo – fase alfabética/de estratégias fonológicas e terceiro – recursos às estratégias ortográficas); e os modelos conexionistas emergentes do processo único/*emergent single-process connectionist models* de Plaut (2005), que postulam que toda a informação sub-lexical (fonológica, ortográfica, semântica) que é activada pelo *input* visual contribui interactivamente para aceder à palavra certa – a ideia de interacção/**contiguidade**. Já a informação proveniente do *processamento sintáctico e semântico* torna-se disponível depois do reconhecimento da palavra e é usada para o processo de integração da palavra e compreensão. Desta feita, e de acordo com a noção de “activação da propagação”, as palavras, que são organizadas ou activadas, propagam alguma activação ou energia para os seus significados próximos na rede lexical quando são acedidas – a ideia de **similaridade**. (*cf.* Grabe, 2009, p. 21-25, grifos nossos). O autor refuta o argumento de autores, como Goodman (1996), segundo o qual, a informação semântica direcciona e influencia fortemente e sistematicamente o reconhecimento da palavra em leitores fluentes.

Numa abordagem que nos parece mais directa às questões sobre dificuldades de leitura, Grabe (2009) acrescenta que em certos contextos é possível iniciar o reconhecimento da palavra, que conduz a nenhum ou muito pouco *acesso lexical*, apontando, como exemplo, que crianças podem ler palavras em voz alta, mas não compreenderem o que estiverem a ler. A este respeito, e como que corroborando, Timbane (2014) constatou que, no contexto moçambicano, muitos alunos reconhecem algumas palavras, mas não lêem a frase completa; mesmo quando lêem palavras e frases, não percebem o seu sentido. Este é, na verdade, o problema central que está na origem das dificuldades que os alunos têm de distinguir palavras das *pseudo*-palavras. Nestes casos, afirma Grabe (2009), as crianças poderão não estar a aceder a componente do significado das palavras, mas elas acedem à fonologia e constroem alguma entrada lexical. O autor afirma, ainda, que, no caso de leitores em L2, leitores principiantes podem encontrar muitas palavras desconhecidas, em que simplesmente não existe entrada no léxico mental do aprendente. O estudante acredita se tratar de uma palavra real, pode ser capaz de pronunciar-lá e pode estar consciente de a ter visto antes, mas não existirá significado para aceder. Nestes casos, assume-se que o reconhecimento da palavra ocorre a um nível mínimo, mas sem informação do significado disponível (*ibid*, p. 26).

Por outro lado, o reconhecimento das marcas morfológicas – *processamento morfológico* –, (*ex.*: afixos) ajuda a dar dicas sobre a informação sintáctica associada a palavra e isola as formas de base. Já *o contexto* é útil para o reconhecimento da palavra, quando o leitor retarda devido às dificuldades de processamento, uma palavra confusa/não bem conhecida ou não bem aprendida, oferecendo um nível adicional de informação que poderá resolver a dificuldade e, em situações de aprendizagem, ajuda na desambiguação lenta das palavras e seus significados (*ibid*). Como podemos ver, todos estes mecanismos são importantes para o reconhecimento da palavra, o alicerce base para uma leitura fluente.

A análise sintáctica, por sua vez, onde acedemos ao significado da informação das palavras e estruturas de frases, é essencial para a leitura (Grabe, 2009). Este autor acrescenta que a informação sintáctica oferece instruções correntes para a compreensão do texto, ou seja, “o conhecimento sintáctico e as habilidades de processamento correlacionam com as dificuldades ou compreensão da leitura em ambos os leitores, com e sem deficiências” (*ibid*, p. 299). No entanto, o autor adverte que é importante reconhecer que o conhecimento da gramática (seja referido ao conhecimento gramatical, sintáctico, consciencialização sintáctica ou análise sintáctica) não é um recurso linguístico ou competência de processamento que é

usado “como necessário” enquanto se lê: o processo de análise das cláusulas do texto para a informação estrutural, que auxilia a compreensão, acontece quase todo o segundo durante a leitura fluente. “Somente leitores com dificuldades e estudantes de uma L2 serão mais cientes que qualquer coisa não funciona ao nível da cláusula, quando eles não têm recursos gramaticais que são necessários para a compreensão” (*ibid.* p. 199). Contudo, é indubitável a relação entre a sintaxe e a leitura. As mudanças sintáticas que se registam ao nível do Português falado em Moçambique influenciam na leitura e na compreensão em aprendentes principiantes do Português (L2). Já as proposições semânticas, inseridas na descodificação do significado das proposições, como unidades de informação, são importantes na compreensão da leitura (*ibid.*): o número de unidades de proposições, que ocorre num conjunto de palavras, predizem quanto tempo o aluno leva para processar frases diferentes, mesmo quando o número de palavras e cláusulas são mantidos equivalentes. O autor aponta que as proposições, que são mais centralmente ligadas a outras informações, são consistentemente recuperadas mais frequentemente em novos experimentos.

3.2.1.2 O processamento de nível superior

O Processamento de nível superior situa-se no domínio *macro* da gramática, ao nível do discurso, e presume que o leitor pode direccionar recursos da atenção para diferentes componentes das habilidades, sendo, este, o seu requisito básico. Grabe (2009, p. 39) afirma que “tais habilidades ocorrem, geralmente, em um modo automático, excepto quando dificuldades aparecem ou quando objectivos específicos imperam a necessidade de recursos adicionais”. É o caso de alunos com dificuldades de leitura cuja automaticidade se configura retardada e o processamento mais lento. De acordo com o autor, o processamento de nível superior inclui três principais componentes de habilidades: um **modelo de texto** para a compreensão do leitor, um **modelo situacional** de interpretação do leitor e um conjunto de estratégias e recursos de leitura, que funcionam e interagem simultaneamente.

De acordo com (Grabe, 2009), *o modelo de texto* clama para a compreensão do que o texto em si procura informar. Para o autor, a compreensão de um texto começa a partir do processamento das primeiras palavras, embora a construção de uma compreensão geral do texto requeira maior processamento da informação do que o reconhecimento imediato da palavra, análise da frase e codificação proposicional. A compreensão de um texto envolve, também, a combinação da informação das proposições correctamente formadas, com os elementos activos do significado, que tenham sido integrados dentro de uma rede de ideias já

activadas do *input* textual (*ibd*). Assim, as informações fortemente activadas reflectem as ideias centrais da leitura. Neste processo, o leitor também traz um nível de interpretação à informação em processamento e, como resultado, constrói um modelo situacional do texto.

O *modelo situacional* representa as circunstâncias mentais geradas em resposta ao texto ou à interpretação do texto, mas não necessariamente às especificidades do texto em si, ou seja, clama para o leitor combinar o conhecimento prévio com a informação do texto e apoia para uma compreensão efectiva do texto, em consonância com os objectivos do leitor (Grabe, *op cit*). Para este autor, o fundamento deste modelo é de que quando um indivíduo lê, traz consigo a sua própria informação para o processamento de um texto. Esta informação, diz o autor, inclui a sua compreensão da maneira como o discurso é estruturado, instâncias passadas da leitura de tipos similares de textos, o conhecimento específico que tem das leituras passadas e a sua atitude diante do texto – o autor, a situação emergente e o *genre*.

Na visão de Grabe (*op cit*), a noção de um modelo situacional está directamente ligada à pesquisa sobre a psicologia cognitiva, que vê a compreensão como a criação de um modelo mental apropriado da situação apresentada pelo texto. Para este autor, os factores que influenciam na construção de um modelo situacional são: o propósito do leitor; a expectativa da tarefa; a actuação do género; instâncias de histórias similares; recursos e conhecimentos gerais; avaliação da importância da informação ou seu valor de prazer; atitudes; inferências necessárias para a interpretação (do género, episódio, organização hierárquica, propósito) (*cf.* Grabe, 2009). É fundamental que estes factores sejam do domínio de professor, para este identificar e avaliar as necessidades individuais dos seus alunos. Um esforço de ensino da leitura de conteúdos avessos, por exemplo, ao propósito do leitor, às suas expectativas ou ao prazer do aluno redundará no fracasso da aprendizagem. Daí que autores como Krashen (1989); Littlewood (2006), entre outros, advogam a exposição à leitura prazerosa para a aprendizagem frutuosa da leitura.

É evidente que ambos, o modelo textual e o modelo situacional, desempenham um papel importante na compreensão, sendo imperiosa a conjugação dos mesmos. Grabe (2009) afirma que estas duas noções apresentam como benefícios: *i.* a explicação do modelo dual, ajuda a compreender e a explicar como lemos textos diferentes de maneiras diferentes; *ii.* permite-nos tomar em consideração as diferenças do género e registo na compreensão da leitura; *iii.* ajuda a explicar uma quantidade de dificuldades encaradas pelos leitores fracos, como é o caso, por exemplo, das paralexias e as dificuldades de reconhecer as pseudo-palavras. O autor aponta, ainda que, a importância desta perspectiva de compreensão da

leitura é, também, vista “na sua habilidade para interpretar a leitura dos alunos, quando eles encontram um texto difícil na L1 ou quando lêem textos em L2” (*ibd*, p. 48), tal como é o caso de muitos estudantes do Português, no contexto moçambicano. Para estes casos, Grabe apresenta a explicação que se segue.

In the case of L2 students, a common problem occurs when students are asked to read a text that is much too difficult simply because of their limited L2 language proficiency. In particular, limited vocabulary knowledge may lead to a minimally developed and minimally coherent text model of comprehension. In these cases, students will overrely on a situation model. Because students have few other resources, the situation model provides an opportunity to impose some degree of coherence on an interpretation that they may be required to provide. Thus, they are able to respond to a given task in a coherent way, but not necessarily in a way that indicates comprehension of the text (Grabe, 2009, p. 49; trad. 7, apêndice 15).

Nestas situações, o professor deverá sempre pautar por estratégias que permitem avaliar o grau de compreensão do texto pelo aluno, até porque a “ausência da interpretação, quando requerida, poderá indicar que o estudante tenha um conhecimento prévio muito limitado/reduzido ou que o estudante esteja demasiado focado nos detalhes do texto em si, de modo a fazer o uso dos recursos do conhecimento prévio” (*ibd*). Assim, como advoga o autor, a combinação de um modelo de texto e um modelo situacional de compreensão do leitor reconcilia muitas das visões da competição da compreensão da leitura, que, de entre outras, leva em consideração o seguinte: o uso do conhecimento prévio durante a compreensão, oferecendo uma alternativa efectiva ao simples esquema teórico de compreensão; as dificuldades de leitura que são comumente encontradas, assim como as suas implicações para o melhoramento da instrução da compreensão.

A par destes modelos, temos as estratégias e recursos de leitura sob o comando do controlo executivo, tidos como componentes adicionais do processamento de ordem superior. O controlo executivo leva consigo processos de atenção e armazena informação-chave na memória episódica. De acordo com Grabe (2009), a compreensão da leitura deve incorporar processos de atenção, particularmente, quando se lê materiais difíceis e quando os objectivos ou avaliações da aprendizagem são cruciais. O autor explica que esses mecanismos de atenção: *a) respondem aos objectivos e propósitos da leitura* – que emergem do controlo executivo e são internamente associados a motivações e atitudes em relação à leitura e ao contexto social em que a leitura é efectuada; com base nos objectivos, os aprendentes irão decidir em que informações direccionarão a sua atenção, o nível de intensidade dos seus esforços e definirão uma expectativa apropriada para a sua compreensão, que os irá ajudar a alcançar os seus objectivos; *b) aplicam apropriadamente as estratégias* – em muitos casos,

as respostas estratégicas a textos representam a consciencialização da necessidade de alterar o processamento para responder aos objectivos que tenham sido definidos para restaurar a compreensão, compreender os possíveis significados das novas palavras ou para completar, efectivamente, uma tarefa de compreensão. No entanto, algumas estratégias ou combinações de estratégias podem, com o andar do tempo, tornar-se respostas bastantes rotineiras para problemas e objectivos da leitura; c) *envolvem a monitorização e a consciencialização metacognitiva* – a monitorização da compreensão, em si, não é uma estratégia, mas uma consciencialização que acciona (*triggers*) respostas estratégicas. Esta dependerá da “ligação dos objectivos do leitor a um apropriado *padrão de coerência*³⁷, tendo capacidades de processamento estratégico que garanta sucesso na leitura” (Grabe, 2009, p. 55). Isto significa que deficiências na capacidade de processamento tenderão a limitar a ligação das duas componentes e este facto explica a diferença dos dois tipos de leitores, ou seja, enquanto “bons leitores envolvem selectivamente processos de atenção para garantir este apropriado padrão de coerência, leitores fracos (*com problemas*) e muitos leitores da L2 podem ter dificuldades para determinar o que contará como um apropriado padrão de coerência que é requerido para alcançar os objectivos da leitura (*ibid*, grifo nosso), conforme podemos depreender da passagem que se segue.

Non understanding may be driven by an inability to form a coherent text model of the text, by the recognition that a few key words are not understood, by an inability to sort out semantic relations between nouns and verbs in very complex sentences, or by information that runs counter to social and cultural expectations (Grabe, 2009, p. 54; trad. 8, apêndice 15).

Este posicionamento do autor remete-nos para a priorização de um conteúdo que seja próximo ao aluno, que reflecte a sua realidade circundante, suas vivências quotidianas, que o despertem interesse e curiosidade, bem como textos simples, como histórias de fácil compreensão, relacionados com o ambiente sócio-cultural do leitor. Já a consciencialização metacognitiva postula que o leitor pode dedicar recursos da atenção para determinar se a compreensão está ou não ocorrendo, se os objectivos da leitura estão sendo alcançados e se os recursos linguísticos podem ajudar na compreensão, podendo, igualmente, considerar o uso de recursos adicionais para corrigir qualquer ruptura na compreensão (Grabe, 2009; Silva, 2012). Grabe (2009) recorre a Bialystok (2001) apara afirmar que, o conhecimento do indivíduo (*ex.*: estratégias de aprendizagem de um texto, das demandas diferenciadas das várias tarefas de leitura, da estrutura do texto e dos pontos fortes e fraquezas como leitor e

³⁷ O padrão de coerência é uma outra maneira de identificar o nível de atenção requerido para garantir que um *modelo de texto* apropriado e um *modelo situacional* estejam formados (Grabe, 2009).

aprendente) como também o controlo ou regulação da sua acção enquanto lê para diferentes propósitos, são dois aspectos diferentes da metacognição; *d) Constroem sobre um conhecimento prévio como apropriado*; e, finalmente, *e) dá suporte às inferências sobre o processamento e avaliação do texto*.

Estes mecanismos incluem a consciencialização metalinguística – “a habilidade para identificar, analisar e manipular formas da linguagem” (Koda & Zehler, 2008, p. 4) –, que constitui um recurso adicional que pode ser direccionado para apoiar a compreensão sob o processo da atenção. De acordo com Grabe (2009), esta componente expande o uso da informação linguística a um nível metacognitivo e, assim, o conhecimento linguístico de vários tipos é analisado intencionalmente para auxiliar tarefas de leitura, particularmente, quando o leitor encontra dificuldades de compreensão significativas. A consciencialização metalinguística ocorre em três níveis: *i.* consciencialização das competências de aprendizagem da palavra (*ex.*: usando o contexto, parte da informação da palavra e construindo novas definições); *ii.* consciencialização das estruturas sintácticas (*ex.*: reconhecimento da categoria sintáctica para novas palavras, usando a informação sintáctica como contextual, melhorando a fluência, desambiguando significados lexicais e organização do discurso); e *iii.* consciencialização da organização do discurso (*ex.*: reconhecendo indicadores de géneros, determinando ideias principais e reconhecendo padrões do discurso no texto) (*vide* Grabe, *op cit*).

A importância do domínio destes mecanismos reside no facto de o professor, consciente dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura, ter um papel muito mais significativo, que, em sua maior parte, não pode ser desempenhado pelo material didáctico ou pelo aluno por si próprio. O professor poderá trabalhar a favor das tendências e dos processos naturais da aprendizagem, facilitando-os, promovendo-os e, na medida do possível, tornando-os mais conscientes para os seus alunos.

3.2.1.2.1 Fundamentação da teoria jakobsoniana de leitura: de Jakobson a Grabe

A noção do modelo textual e do modelo situacional remete-nos para a perspectiva jakobsoniana do signo linguístico, cuja compreensão implica dois modos de arranjo: a combinação/contextura (contexto) – o agrupamento efectivo das unidades linguísticas ligando-as a uma unidade superior, e a selecção/substituição – a possibilidade de substituir um termo pelo outro.

Para delimitar estes dois tipos de arranjo, Jakobson (91-95) recorreu a Ferdinand de

Saussure que estabeleceu que a combinação aparece *in praesentia*, na direcção ascendente, que se baseia em dois ou vários termos igualmente presentes dentro de uma série efectiva (*sintagma, frase, texto* – grifos nossos), enquanto a selecção une os termos *in absentia*, na direcção descendente, como membros de uma série mnemónica virtual. A direcção/modelo ascendente de processamento da leitura (*bottom up*) é um modelo centrado no texto, desenvolvido por Gough (1972), que considera a leitura como um processo linear, serial, que vai da identificação de letras e palavras à extracção do significado no texto. A leitura é vista como um processo passivo, no qual o leitor é apenas um descodificador do significado que o próprio texto carrega. Já o modelo descendente (*top down*), proposto por Goodman (1970), o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para fazer antecipações e predições sobre o conteúdo do texto, fixando-se para verificá-las (*cf.* Strey, 2012; Guaresi, 2012).

Decorre daí, que os constituintes de um contexto têm um estatuto de contiguidade – no polo metonímico –, enquanto num grupo de substituição os signos estão ligados entre si por diferentes graus de similaridade – no polo metafórico. O quadro seguinte sintetiza os modos de interpretação do signo linguístico.

Quadro 4: Modos/modelos de interpretação do Signo Linguístico

Modelos (Grabe, 2009)	Direcção do Processamento	Modos de arranjo (Jakobson, 91/95)	Estatuto dos constituintes	Ocorrência (F. Saussure, 1857-1913)	Afasia
Modelo de texto	Ascendente <i>Boottom-up</i> (Gough, 1972)	Combinação/ contextura	Contiguidade	<i>in praesentia</i> (<i>contexto</i>)	Alteração da hierarquia das unidades linguísticas
Modelo situacional	Descendente <i>Top-down</i> (Goodman, 1970)	Seleccção/ substituição	Similaridade	<i>in absentia</i> (<i>código</i>)	Deterioração das operações metalinguísticas

Fonte: Autores

Assim, conforme a deficiência principal reside na selecção/substituição ou combinação/contextura, teremos os distúrbios de similaridade ou de contiguidade. Para os afásicos com deficiência de selecção – de similaridade –, o contexto constitui um factor indispensável e decisivo, ou seja, centram-se na busca da informação contextual, podendo, o indivíduo ler facilmente fragmentos de palavras ou frases, mas com dificuldades, por exemplo, de começar um diálogo, incapacidade de emitir frase que não responda ou a uma réplica do interlocutor ou a uma situação efectivamente presente, apresentando, igualmente, dificuldades na linguagem-objecto e na metalinguagem. Paraphrasing o exemplo do autor, o

afásico não completa o gesto do observador de indicação ou manipulação, ou seja, com o nome do objecto indicado, em vez de dizer “isso é [chamado] lápis”, acrescentará, simplesmente, uma observação elíptica acerca do seu uso: “para escrever”, podendo proceder de forma similar numa simples repetição de palavra. Por exemplo, instado a repetir a palavra “não”, o paciente respondeu “Não, não sei como fazê-lo”, o que demonstra que o afásico não pode produzir a forma mais pura de predição equacional, a tautologia a = a: “não” é “não” (cf. Jakobson, 91-94, p. 44-46). O autor recorda-nos, também, que o recurso à metalinguagem é necessário tanto para a aquisição da linguagem como para o seu funcionamento normal, sendo que a carência afásica da “capacidade de denominar” constitui propriamente uma perda de metalinguagem. Por outro lado, a perda da aptidão bilíngue e a limitação de uma única aptidão dialectal de uma só língua constitui manifestação sintomática dessa desordem.

Para os afásicos com deficiência de combinação – de contiguidade – há deterioração da capacidade de construir proposições ou de combinar unidades linguísticas mais simples (*sons, sílabas* – grifos nossos) em unidade complexas (*palavras, sintagmas, frases* – grifos nossos). Este tipo de afasia é deficiente quanto ao contexto e extensão e a variedade das frases diminuem, pois há registo de agramatismos – perda de regras sintácticas que organizam as palavras em unidades mais altas, ou seja, a “ordem das palavras se torna caótica” (*ibid*, p. 51) (*ex.*: abolição da flexão – aparecem categorias não marcadas, como o infinitivo no lugar das formas conjugadas). O autor acrescenta que a carência do contexto no afásico revela uma tendência para abolir a hierarquia das unidades linguísticas e a reduzir a sua gama a um só nível. Alguns compreendem e enunciam espontaneamente palavras compostas como *cascadura* [sic] ou *ilhabela* [sic], mas são incapazes de entender ou dizer “casca” e “dura” ou “ilha” e “bela” (*ibid*, p. 53).

Em suma, na perspectiva de Jakobson (91-95), as variedades de afasia são numerosas e diversas, mas todas oscilam entre dois tipos polares, ou seja, toda a forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração, mais ou menos, da faculdade de selecção/substituição ou da faculdade de combinação/contexto. A primeira afecção envolve a deterioração das operações metalinguísticas, ao passo que a segunda altera o poder de preservar a hierarquia das unidades linguísticas. A relação de similaridade é suprimida, no primeiro tipo, e a de contiguidade, no segundo. O autor recorre a Pierre (1932/34) para fundamentar que as duas referências servem para interpretar o signo linguístico: uma ao código e outra ao contexto, seja ele codificado ou livre. Esta abordagem torna mais nítida a

relação com a teoria grabiana, com o código centrado basicamente no modelo situacional, a relação do assunto com as vivências ou experiências passadas, e o contexto circunscrito no modelo textual, o que o texto ou signo linguístico em si pretende transmitir.

3.2.1.2.2 Operacionalização da teoria grabiana: o texto e a competência leitora nas aulas de Português

De acordo com Dos Santos & Mapera (2020, p. 50), “texto é uma frase ou conjunto de frases, orais ou escritas, que formam uma unidade de sentido e permitem a comunicação, ou um acto de linguagem, através do qual se fala ou se escreve qualquer coisa, a fim de comunicar uma intenção específica a outra pessoa ou a si próprio”. Nesta perspectiva, depreende-se a existência de diversos tipos de textos, para os quais diferentes formas de leitura são feitas. Grabe (2009, p. 46) recorre a Kintsch (1998) para afirmar que diferentes níveis de habilidades de leitura, diferentes propósitos para a leitura e diferentes tipos de textos (ou géneros textuais) precisarão de maior ênfase tanto no modelo de texto ou no modelo situacional para a compreensão.

Shanahan (2006, p. 29) corrobora, apontando, por exemplo, que textos narrativos e expositivos diferem na sua organização, vocabulário e mesmo no que concerne às razões que levam alguém a lê-los. Significa que no acto de leccionação da leitura há que se tomar em consideração os diferentes tipos de textos, isto porque, os diferentes textos tendem a privilegiar um ou outro modelo. Assim, Grabe (2009) aponta que textos literários, biografias, narrativas históricas e notícias editoriais requerem, em variados graus, uma ênfase sobre a construção do modelo situacional para uma leitura apropriada (*ex.*: um poema literário geralmente, propositadamente, permite lacunas de interpretação, linguagem vaga e simbolismos ambíguos, que conduzem para uma interpretação pessoal). Para o autor, muitos poemas, intencionalmente, sub-especificam um modelo textual de compreensão, *i. e.*, um leitor simplesmente não é capaz de gerar um completo modelo textual específico de compreensão baseado no texto em si. Os poemas privilegiam um modelo situacional de compreensão do leitor (*ibid. p. 47*). Por outro lado, os textos didácticos e/ou os de natureza científica – que se propõem ensinar ou instruir e/ou transmitir conhecimentos ou informações científicas especializadas –, (*ex.*: manuais escolares, receitas de cozinha, instruções técnicas, descrições de adubação de solos, etc.) privilegiam um modelo textual de compreensão do leitor. Os textos expositivos que requerem, por exemplo, a aprendizagem sobre problema-solução, causa-efeito, comparação-contraste (Shanahan, 2006), poderão precisar de ambos

modelos. O esclarecimento sobre a aplicação dos modelos é dado por Grabe, na passagem que se segue.

(...) a text model is privileged when the reader has relatively little background to draw on for interpretation or when the reader does not have a strong set of attitudinal responses to a text. In this way, many texts that are typically intended for learning purposes should build and reinforce a text model of comprehension as an initial goal. On the other hand, a situation model of reader interpretation is more likely to be emphasized when the reader has extensive background knowledge on the topic and the author, and a more evaluative stance toward the text is expected (Grabe, 2009, p. 47; trad. 9, apêndice 15).

A ideia subjacente à explicação do autor é de que um trabalho deve ser feito pelo professor para aferir o nível de conhecimento prévio que o aluno, eventualmente, traz na leitura e interpretação de um determinado texto, e que as suas dificuldades patológicas poderão ou não afectar ambos, o processamento de nível inferior ou superior. Esta postura reflexiva do professor poderá conduzi-lo a uma atitude certa sobre o modelo que um determinado aluno privilegia para um certo tipo de texto. Pode, por exemplo, implicar efectuar adaptações dos textos dos manuais de ensino ou mesmo trazer outros textos adequados à idade, às dificuldades e aos objectivos da aula, visando sempre uma prática interactiva horizontal, de cooperação professor-aluno e não vertical, que assume o aluno como sujeito passivo. Sobre este propósito, Dos Santos & Mapera (2020) sublinham que as abordagens que, actualmente, se concretizam em volta de textos fazem parte das estratégias comunicativas cujos objectivos enfatizam a capacidade de compreender os sentidos explícitos, inferir novos sentidos explícitos, inferir novos sentidos a partir dos expostos no texto e de ler para além do texto (*opiniões pessoais do leitor/aluno, conhecimentos, imaginação e experiência projectadas pelo texto*).

Na nossa óptica, estes pressupostos devem fazer parte do processo de Ensino-Aprendizagem, até porque, parafraseando Grabe (2009), a compreensão de um texto requer habilidades para identificar a sua ideia principal, integrá-la dentro de um modelo de texto da leitura e desenvolver um modelo situacional apropriado de interpretação do leitor. Entretanto, este autor reconhece que, até certo nível, não é possível directamente ensinar a compreensão da ideia principal, mas o leitor pode demonstrar esta compreensão na base dos resultados das tarefas, interacção com os outros sobre a informação do texto e vários exercícios e avaliações práticas e/ou estabelecer um ambiente de aprendizagem efectivo, envolvendo os estudantes directamente com o texto e auxiliando-os nas competências necessárias para ajudar os leitores a identificar as ideias principais. Estes são, na verdade, os fundamentos da exposição à leitura para a sua aprendizagem eficaz, a qual dependerá da

utilização conjunta de estratégias cognitivas e afectivas e/ou motivacionais.

3.2.2 Contribuição das Teorias de Aquisição da L2/LE no PEA da Leitura

A aprendizagem da leitura do Português em Moçambique impera o domínio dos fundamentos da Teoria da Aquisição da Língua Segunda (ALS), dado que, como vimos na secção 2.1, o Português é L2 para muitas crianças e convive com as línguas *bantu*.

Estudos sobre a Aquisição da L2 como disciplina “começaram a crescer de forma exponencial a partir da década de 1960” (Ellis, 2015, p 17) e, conseqüentemente, várias teorias emergiram como hipóteses que tentam explicar como os aprendentes adquirem uma segunda língua (L2), obviamente, umas reunindo mais consenso que as outras. Krashen (1982, 1989) aponta cinco hipóteses importantes e mais discutidas na literatura sobre a aquisição da L2: *A distinção aquisição – aprendizagem, a hipótese da ordem natural, a hipótese do monitor, a hipótese do input e a hipótese do filtro afectivo*. Já Littlewood (2006) fala de teorias de aprendizagem da língua segunda, separando-as em duas categorias: aquelas que tomam como seu ponto de partida os processos cognitivos subjacentes na aprendizagem da L2 (*a hipótese de construção criativa, a hipótese de input e a hipótese da gramática universal*) e aquelas que partem do contexto da aprendizagem (*a hipótese de interacção, a hipótese do output, a hipótese da inter-ajuda (scaffolding)*). Para o autor, uma teoria completa sobre a aprendizagem da língua segunda deveria integrar satisfatoriamente quer as bases cognitivas de aprendizagem quer as contextuais numa mesma estrutura, que poderia repartir de forma apropriada os pesos dos diferentes conjuntos de factores e estabelecer uma relação clara entre eles.

Embora as perspectivas dos dois autores apresentem pontos de similaridades, as designações aquisição *versus* aprendizagem da L2 sobressaem como o marco mais peculiar da diferença entre ambas, havendo teóricos que tomam os dois conceitos como opcionais, dado que “tanto a aquisição como a aprendizagem ocorrem em ambos contextos (...)” (Ellis, 2015, p. 19), ou seja, o termo “aquisição da L2” tem sido usado para referir a aprendizagem que ocorre em ambos contextos, isto porque, “de uma forma geral (...), o processo de aquisição de uma língua é idêntico, quer essa língua seja ou não L1” (Gonçalves, 2015, p. 135; Ellis, 2015, p. 20). A ênfase, neste caso, é, segundo Gass & Selinker (2008, p. 128), colocada na “centralidade do processo mental e a propriedade inata para a linguagem que todos os humanos possuem, sendo, esta capacidade inata, o centro da aquisição, assumindo-se, assim, que as crianças reconstróem as segundas línguas de forma similar à sua língua

nativa (...).”

De acordo com Krashen (1989) a *distinção aquisição – aprendizagem* é o pilar das teorias da Aquisição da Língua Segunda (ALS), a ideia da existência de dois meios independentes de ganhar habilidades da língua segunda. Para este autor, a aquisição (*da L2*) é um processo sub-consciente que é idêntico ao processo usado na aquisição da L1, em todas as formas importantes. O autor afirma, ainda, que a aquisição produz o que Chomsky (1965) designou “competência tácita”³⁸ ou “sentido” para a linguagem. Littlewood (2006) corrobora a perspectiva de Krashen, afirmando que a aquisição é sub-consciente e orientada pelo mecanismo inato do aprendente ao longo de uma sequência de desenvolvimento natural, *i. e.*, “um processo incidental em que os aprendentes adquirem uma língua sem fazer qualquer esforço consciente para o seu domínio” (Ellis, 2015, p. 18). A aprendizagem, por sua vez, é conhecimento consciente ou “saber” sobre a língua (Krashen, 1989, *op cit*) e “[...] envolve um esforço intencional para estudar e aprender uma língua” (Ellis, 2015, p. 18). Portanto, a base diferenciadora reside na intenção consciente ou não para o conhecimento da língua em questão. Krashen (1989, p. 12) faz uma distinção entre “a aquisição *naturalística* e *instruída*” da língua segunda, em concordância se a língua é aprendida da comunicação natural, em situações sociais ou através de estudo, com a ajuda e orientação de livros de referência ou sala de aula. Este autor recorre a Klein (1986) para afirmar que os aprendentes focam-se na comunicação, na aquisição naturalística da língua segunda, e, assim, aprendem incidentalmente, enquanto na aquisição instruída da língua segunda, o aprendente foca-se em alguns aspectos da língua, conforme versa a passagem que segue.

Aquisition now appears to play more central role than learning in second language performance. Our ability to use second languages comes mostly from what we have acquired, not from what we have learned. Our conscious rules perform only one function: they act as an editor or monitor (krashen, 1989, p. 8; trad. 10, apêndice 15).

O posicionamento acima ilustra uma tendência de hegemonizar a aquisição sobre a aprendizagem (a ideia de que a aquisição é central e a aprendizagem é periférica). A teoria do Monitor, vem, na verdade, explicar como os dois processos coexistentes “aquisição-

³⁸ Vale a pena recordar que para Chomsky (1965), a competência consiste nas representações mentais de regras linguísticas, que constitui a gramática interna de um falante-nativo, sendo esta gramática, implícita e evidente na intuição que o falante-ouvinte tem sobre a gramaticalidade das frases. Chomsky (1965) distingue a competência da performance. Esta última consiste no uso desta gramática na compreensão e produção desta linguagem. Esta dicotomia (competência vs performance) foi, mais tarde, alargada por Hymes (1971), para cobrir aspectos comunicativos da Linguagem (conhecimentos linguísticos e paralinguísticos) – a chamada competência comunicativa. Assim, a performance comunicativa consistiria no actual uso dos dois tipos de conhecimento na produção e compreensão do discurso (*Vide* Ellis, 1999, p. 12).

aprendizagem” são usados na *performance* da L2 (uma lacuna da teoria), sendo, cada uma delas, usada de forma muito específica. Segundo esta teoria, normalmente, a aquisição inicia o nosso enunciado numa L2 e é responsável pela nossa fluência, enquanto a aprendizagem, que age como monitor ou editor, intervém apenas para efectuar mudanças na forma do nosso enunciado, depois deste ter sido produzido pelo sistema adquirido (Krashen, 1982). Segundo o autor, o uso do monitor resulta do aumento das questões que são tardiamente adquiridas na ordem natural³⁹ – “questões que o indivíduo já aprendeu mas ainda não adquiriu” –, e tem o efeito de permitir aos aprendentes ultrapassar questões ainda não adquiridas. O autor afirma ainda que a aprendizagem consciente está disponível somente como monitor e pode alterar o *output* do sistema adquirido antes ou depois do enunciado ser falado ou escrito. Daí que Shanahan (2006) advoga que ensinar aos estudantes a monitorar a sua leitura, a fazer as suas próprias perguntas, a sumarizar e a traduzir textos em formas gráficas são algumas técnicas que melhoram a compreensão. A ideia é que o aprendente compreenda e saiba utilizar dado vocabulário ou expressão.

Estes posicionamentos fundamentam a teoria do *output* descrito por Littlewood (2006). Este autor recorre a Swain (1995) para afirmar que “(...) output too plays a significant role in acquisition”, e apresenta o argumento que se segue.

The need to speak or write makes learners pay attention to aspects of grammar which they would not need for comprehension purposes alone and thus makes them notice gaps in their knowledge. It gives them opportunities to make hypotheses about how the grammatical system works and (when meanings are negotiated) they get feedback about whether these hypotheses are correct. It stimulates them to discuss the language with others and thus “scaffold” each other [...] in their efforts to understand the language (Littlewood, 2006, p. 518; trad. 11, apêndice 15).

Como podemos observar do argumento acima, a teoria do *output*, que valoriza o que é exteriorizado pelo aprendente (*performance*), é fundamental para a aprendizagem da L2, pelo seu papel na ajuda mútua ou “entre-ajuda” (*scaffolding*), no decurso do processo de interacção social. De acordo com Littlewood (2006, p. 519), “na hipótese de entre-ajuda, a interacção social disponibiliza os meios substanciais por via dos quais a aprendizagem ocorre”. Baseado na teoria sócio-cultural de Vygotsky⁴⁰, da década de 1930, este autor advoga que a interacção social constitui o estímulo mais importante para toda a

³⁹ A teoria da Ordem Natural postula que a aquisição das estruturas da gramática procede em uma ordem predizível, ou seja, certas estruturas da gramática são adquiridas mais cedo que as outras (*ex.*: Na língua inglesa, certos morfemas gramaticais (“S”), ou palavras funcionais são adquiridos em primeiro lugar e os aprendentes cometem erros similares) (Krashen, 1982, p. 12).

⁴⁰ Teoria de aprendizagem segundo a qual a aprendizagem e a aquisição de conhecimentos resultam da interacção social, ou seja, a mente e suas funções são originadas na cultura e na interacção com os outros.

aprendizagem. Na esteira desta hipótese, estão dois conceitos centrais: “entre-ajuda” (*scaffolding*) e “zona de desenvolvimento proximal”, como atesta a seguinte passagem.

“Scaffolding” refers to the way in which, with support from others, learners can reach levels of achievement which they would be unable to reach independently. This support often comes from an expert (e.g., a teacher), but learners themselves may also provide it for each other. The “zone of proximal development” is the domain of performance that a learner cannot yet achieve independently but is capable of achieving with the help of scaffolding (Littlewood, op cit; trad. 12, apêndice 15).

Esta perspectiva realça os fundamentos teóricos construtivistas, centrando a aprendizagem no indivíduo, que constrói o seu próprio aprendizado como resultado da interacção entre aspectos cognitivos e sociais. Assim, a ideia central destes dois conceitos é, na concepção de Faquir (2016, p. 58), que, como na sociedade, onde os indivíduos têm maior rendimento se trabalharem em “equipa”, também na escola se deve perceber que os alunos terão mais oportunidade de aprender se trabalharem em grupo. Este autor, parafraseando Littlewood (2006), argumenta que, nestes grupos de trabalho, espera-se que, com a entre-ajuda (e com a ajuda do professor), os aprendentes atinjam níveis de desenvolvimento que não atingiriam de forma independente, na convicção de que, o que for possível realizar por via da entre-ajuda, será possível no futuro sem esta.

A hipótese de entre-ajuda pressupõe a existência de uma interacção social entre aprendentes e falantes-nativos da língua e, conseqüentemente, a negociação do significado. É esta a visão da hipótese da interacção. O fundamento desta teoria, num contexto prático da sala de aula, é demonstrado por Hyltenstam & Stroud (1998).

(...) nas aulas de língua, onde pouca conversação ocorre (...), os estudantes, a nível individual, têm poucas oportunidades de produzir um *output*. Portanto, se a produção do *output* é também uma condição necessária para o desenvolvimento da língua segunda, tais aulas não são vantajosas para a aquisição da língua (Hyltenstam & Stroud, 1998, p. 233).

A interacção, na perspectiva dos defensores desta hipótese, seria o ponto fulcral da aquisição da L2, que impactaria directamente no *input* e no *output*. Aliás, Littlewood (2006, p. 518) recorre a Long (1985) para afirmar que esta teoria é um desenvolvimento da teoria do *input*, reforçando a ideia de que o pré-requisito para a aprendizagem é o *input* compreensivo, mas com a atenção virada para as condições que tornam este material disponível. Na mesma vertente, Ellis (2015) trás duas versões de Long. A primeira versão de Long (1983) desenhada sobre a hipótese do *input* sugere que a negociação do significado ajuda a aquisição, por efectuar um *input* compreensivo, concordando com Krashen (1981), que *inputs* simplificados e o contexto ajudam a fazer o *input* compreensivo, sendo, contudo, o

input interactivo mais importante porque fornece aos aprendentes, informações relativas àquelas formas linguísticas que são problemáticas para eles. Já na versão mais recente, Long (1996) incorpora a visão de Schmidt (1994) sobre a importância de perceber que a negociação, especialmente, aquela que funciona como “*trigger*” interacional ajustado pelo falante nativo ou por um interlocutor mais competente, facilita a aquisição, porque interliga o *input*, às capacidades internas do aprendente, à atenção selectiva particular e ao *output* em forma de produção. Entretanto, alguns teóricos, como Ellis (2015), apontam que a interacção negociada não é sempre benéfica para a aprendizagem da gramática, dado que os aprendentes não adquirem novas características gramaticais de forma imediata, mas passam por um estágio transicional na rota para a estrutura-alvo. De acordo com o autor, se os aprendentes não estiverem prontos em termos de desenvolvimento, o *input* que recebem da negociação poderá não conectar com os seus mecanismos de processamento, e, por isso, a aquisição não irá ocorrer, mas mesmo sem mestria na estrutura-alvo, a negociação continuará a ajudá-los para um estágio transicional avançado.

Como podemos observar, a maioria das teorias que abordamos acima demonstra o papel que o contexto ou factores externos desempenham na aquisição/aprendizagem da L2, estando, contudo, intrinsecamente, relacionadas com os factores internos, os processos cognitivos subjacentes na aprendizagem da L2. E são estes factores internos que concentram maior atenção de vários teorizadores da aquisição da L2. Por exemplo, Krashen (1982; 1989) dedica maior atenção à teoria do *input*. Para ele, esta teoria é o melhor e mais importante conceito na teoria da aquisição da linguagem dos últimos tempos, pois responde a questões teóricas cruciais de como adquirimos a linguagem, bem como muitos problemas quotidianos na instrução de uma L2, em todos os níveis, ou seja, a hipótese do *input* é “uma tentativa de formular uma teoria *de aquisição da L2* mais compreensiva” (Littlewood, 2006, p. 515; o itálico é nosso).

De acordo com esta hipótese, adquirimos a linguagem em uma única forma: pela compreensão de mensagens ou pela obtenção de um *input* compreensivo, *i. e.*, “adquirimos uma nova regra compreendendo mensagens que contém essas novas regras, com o auxílio do contexto extra-linguístico, conhecimento da palavra e da nossa competência linguística prévia” (Krashen, 1989, p. 91). Este autor resume esta hipótese nos seguintes termos: “a necessary (but not sufficient) condition to move from stage *i* to stage *i+1* is that the acquirer understand input that contains *i+1*, where “understand” means that acquirer is focused on the meaning and not the form of the message” (trad. 13, apêndice 15). Para esta teoria, a fala, por

si, não causa a aquisição da linguagem, pelo contrário, a habilidade de falar (a fluência) “emerge” por si, como resultado da aquisição da linguagem; como resultado de obtenção de um *input* compreensivo, daí que, a fluência não pode ser ensinada directamente, ela emerge com o tempo. Deste modo, a única forma de ensinar a falar, de acordo com esta visão, é fornecer um *input* compreensivo. Os primeiros discursos aparecem quando o aprendente se sentir pronto, sendo estes, tipicamente, não gramaticalmente precisos, uma vez que a precisão se desenvolve com o tempo, à medida que o aprendente escuta e compreende mais *inputs* (Krashen, 1989, p. 22). Daí que, a teoria do *input* explica por que as crianças geralmente passam por um “período de silêncio” (*silence period*) [...] antes de começarem a falar uma nova língua, na qual elas constroem a sua competência na L2 – “quando começam a falar elas não estão a começar a sua aquisição, estão a começar a demonstrar a sua competência” (Krashen, 1981, p. 9).

A teoria do *input* incorpora a hipótese da construção criativa, também designada teoria da interlinguagem, baseada na concepção de que existe um “dispositivo de aquisição de língua” que facilita o processo de “construção criativa” na mente do aprendente (Littlewood, 2006, p. 515). Este autor socorre-se das pesquisas de Dulay e Burt (1973), para referir que, contrariamente às teorias Behavioristas (comportamentalistas) que sugerem uma aprendizagem da L2 com base em hábitos, esta hipótese postula que os aprendentes da L2, tal como os da L1, dispõem de um mecanismo inato para o processamento da língua e criação da sua gramática interna (interlíngua ou competência transitória), ainda, que, raramente atinja as características de língua-alvo, sendo que o *input* actua primariamente como um “*trigger*” para activar aqueles mecanismos (*vide* Faquir, 2016, p. 56).

Entretanto, Krashen (1989) reconhece que um *input* compreensivo, embora necessário, não seja suficiente para a aquisição da L2, uma vez que o *input* pode ser compreendido pelo aprendente, mas poderá não alcançar o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD). Este autor, também, recorre a Dulay & Burt (1977), para apontar a existência de um Filtro Afectivo – uma barreira que pode impedir um *input* a alcançar o LAD.

(...) the true causative variables in second language acquisition derive from the input hypothesis and the affective filter - the amount of comprehensible input the acquirer receives and understands, and the strength of the affective filter, or the degree to which the acquirer is "open" to the input (Krashen, 1982, p. 9; trad. 14, apêndice 15).

Como podemos observar, na perspectiva de Krashen, a aquisição de uma L2 encontra explicação tanto nos *inputs* como no filtro afectivo do aprendente. Esta última hipótese capta

a relação entre variáveis afectivas (Motivação, auto-confiança/auto-estima e a ansiedade), e o processo da aquisição da L2, postulando que aprendentes variam em função da força ou o nível do seu filtro afectivo: aqueles cuja atitude não é óptima para a aquisição da L2, não irão somente buscar fracos *inputs*, mas irão, também, ter um forte ou elevado filtro afectivo, mesmo se elas compreenderem a mensagem, o *input* não irá alcançar a parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem ou o *dispositivo de aquisição da linguagem*; no contrário, as atitudes conducentes à aquisição da L2 não irão somente buscar e obter mais *inputs*, elas, também, terão um baixo e fraco filtro (*ibd*, p. 31).

A relação entre as duas variáveis *input* e filtro afectivo (sem descurar as teorias que tomam em consideração o contexto) constitui central para o presente estudo, dado que alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam como característica comum um elevado filtro afectivo, que afecta a qualidade do *input*⁴¹, mesmo se este estiver ao alcance da criança, em termos de adequação ao seu nível de desenvolvimento cognitivo ou faixa etária. Estas crianças, conforme Fonseca (2007, p. 162-4), “apresentam sinais de desinteresse e desmotivação pelas tarefas escolares, relutância em ir a escola, frustração e baixa auto-estima, sendo, por isso, exímios fingidores, para camuflar as suas incapacidades”. Por outro lado, como sabemos, em Moçambique, o ensino da língua portuguesa foi realizado sempre num contexto plurilingue, sem se considerar a importância das línguas moçambicanas *bantu*, o que provoca, em alguns alunos, um sentimento de revolta e de auto-exclusão decorrente do sistema educacional discriminatório, o que se afigura como uma das causas relevantes da evasão e do insucesso escolar (Menezes, 2016). Neste contexto, uma dialéctica pedagógica virada para aspectos de aquisição deve ser encorajada, expondo estes aprendentes a mais *inputs* compreensivos – baseados na leitura –, uma vez que, na visão de Krashen (1982, p. 32) “o *input* é a variável causativa primária na aquisição da L2; variáveis afectivas agem para impedir ou facilitar a entrada do *input* no LAD”.

Uma outra abordagem é referente à hipótese da Gramática Universal (GU), associada à escola de pensamento de Chomsky. Esta hipótese assume que a linguagem “consiste num conjunto de princípios abstractos que caracterizam as gramáticas centrais de todas as línguas naturais” (Gass & Selinker, 2008, p. 161). Estes autores, apontam que, adicionalmente, aos princípios que são invariáveis (*i. e.*, todas as línguas os têm) estão os parâmetros que variam

⁴¹ Vale recordar que, a qualidade do *input* ou a qualidade do que o aprendente ouve ou vê da língua-alvo tem efeito decisivo sobre as oportunidades dos aprendentes de usá-la como uma base para construir a gramática da L2 (Hyltenstam & Stroud, 1998, p. 231)

entre os idiomas, ou seja, “embora os princípios sejam *per si* universais, abrem espaço para a variação na forma de certos parâmetros, havendo necessidade de os ajustar” (Littlewood, 2016, p. 516). O autor aponta, como exemplo, a existência de um princípio da estrutura de dependência, que especifica que toda a língua está organizada hierarquicamente, de tal forma que cada componente não forma somente parte da estrutura de alto nível, mas também tem a sua própria estrutura interna. Um exemplo, enquadrado ao contexto moçambicano, é trazido por Faquir (2016 p. 56) ao ilustrar que, se o Português aceita preferencialmente a estrutura S.V.O, o Xizronga, uma língua *bantu* nativa da província de Maputo, capital de Moçambique, pode aceitar S.V.O e/ou V.O.S para a mesma frase, *sendo, por isso, necessário ajustar na aprendizagem do Português como L2 (ex.: Maria apswalê mwana. – Xirhonga/ *Maria nasceu um bebé. – Português; Maria deu a luz a um bebé (o itálico é nosso).*

Parafraseando Littlewood (op cit), na Gramática Universal, princípios universais formam parte da representação mental da linguagem, e é esta gramática mental que faz a mediação entre o *som* e o significado da linguagem, sendo que as propriedades da mente humana são as que fazem universais da língua.

De uma maneira geral, as hipóteses ou teorias acima descritas fornecem bases teóricas para a compreensão do fenómeno da aprendizagem da L2 e, conseqüentemente, perspectivas de como levar a cabo o PEA da leitura em língua segunda num contexto de inclusão. Torna-se evidente o papel vital dos intervenientes (professor – aluno) no processo: o aluno – como centro do processo – deverá fazer um esforço individual para baixar o filtro afectivo, de modo a tornar os *inputs* compreensivos, que, por sua vez, permitirão a emersão da fluência na leitura; o professor – como facilitador/orientador – tem um papel preponderante de garantir que os alunos estejam expostos à leitura, que desperte interesse e estimule o gosto pela leitura. Portanto, neste processo, não temos meio-termo, senão a leitura pela leitura. Caberá ao professor a selecção de textos adequados aos alunos, em termos da sua idade e deficiência, que retratam, numa primeira fase, um universo próximo destes, privilegiando a literatura local (contos infanto-juvenis), estimulando o reconto, a dramatização, o desenho e/ou pintura e a conversa sobre as histórias lidas. Desta forma, o professor estará a fazer um entrosamento das teorias de base cognitivas e as que defendem o papel do contexto na aprendizagem, acima descritas.

3.2.2.1 Das teorias de aprendizagem às teorias de AL2

A configuração das abordagens psicolinguísticas nos moldes em que são vistas ou tratadas

actualmente por diferentes pesquisadores (Chaves & Lopes, 2012; Silva, 2012; Rothe-Neves, *et. al.*, 2013) foi, indubitavelmente, influenciada pelas diferentes teorias de aprendizagem, particularmente as teorias cognitivista e construtivista. Estas teorias surgem em oposição às empiristas e anti-mentalistas: o behaviorismo – que restringem o estudo psicológico apenas a condutas directamente observáveis; e às inatistas – que admitem conhecimentos pré-formados e pouco se interessam pelos processos de aprendizagem (*cf.* Ellis, 2015).

Entretanto, embora rebatidas pelos modelos cognitivista e construtivista, como vimos, as teorias Inatistas e behaviouristas, também influenciaram decisivamente muitas formas da pedagogia tradicional e ainda se encontram mesclados em teorias educacionais contemporâneas (Dalbosco, 2012). O modelo inatista Chomskyano baseia-se na tese de que as ideias nascem com o sujeito, residindo no seu interior e, portanto, anteriores à experiência. As hipóteses do filtro afectivo e do *input* parecem legitimar a contribuição desta teoria na AL2 ao apontarem que nas situações de elevado filtro afectivo, o *input* pode não alcançar o Dispositivo de Aquisição de Linguagem, o que vai desembocar na frustração. Já o modelo behaviorista de aprendizagem, alicerçado pela teoria empirista, é centrado nas condições ambientais e no comportamento do aluno, voltado, portanto, para o que é ensinado – o professor transmite e o aluno capta, numa perspectiva ideológica de “tábua rasa” (*cf.* Becker, 2009). Muitas práticas metodológicas no contexto moçambicano ainda se baseiam nestes princípios, num modelo vertical do E-A. O Papel do ambiente influenciou diversas teorias, como, por exemplo, a hipótese de interacção, porém em outras vertentes opostas à simples relação linear “estímulo-resposta”. Por outro lado, autores como Reid (2005; 2015) defendem que a identificação de casos suspeitos ou em risco de DA pode ser feita a partir da observação de comportamento daqueles alunos (impulsividade, isolamento, entre outras formas).

Os construtivistas e/ou cognitivistas, por sua vez, investigam o desenvolvimento humano, a organização do conhecimento, estilos de pensamento, conceptualização, dentre outros aspectos, tendo como princípio unificador a necessidade de compreender a acção do sujeito no processo de construção do conhecimento (Lakomy, 2008; Becker, 2009). Mas ao mesmo tempo que se configuram próximas, elas são diferentes. Enquanto o construtivismo enfatiza a construção activa do conhecimento pelos alunos, o cognitivismo centra-se nos processos mentais e no processamento interno de informações durante a aprendizagem (*ibd.*). A disposição destes pólos ideológicos faz das duas perspectivas complementares no processo de aprendizagem, com destaque para a leitura, que é objecto deste estudo.

A concepção de leitura é a de processamento cognitivo (Goodman, 1991), constituindo-se

em procedimentos de natureza ascendente (*botton-up*) e/ou descendente (*top-down*) (*vide quadro 4*). No primeiro tipo de processamento, a direcção é das menores unidades textuais para fora do texto. No segundo, o processo é inverso, ocorre na direcção do mundo – elementos pragmáticos, conhecimentos prévios, entre outros – às unidades menores do texto. Esta perspectiva dicotómica é retomada por Grabe (2009), nas duas vertentes do processamento superior: o modelo de texto e o modelo situacional. Portanto, estes procedimentos centram-se na perspectiva cognitivista, pois realçam os processos mentais internos do aprendente, envolvidos na aprendizagem, explicando a sua ocorrência por meio do processamento interno dos *inputs* e explorando as estratégias para a resolução de problemas, buscando entender os processos subjacentes que levam a um determinado comportamento. Mas, igualmente, encontramos alguns preceitos da teoria construtivista naqueles procedimentos, principalmente nos modelos descendentes, visto que, ao centrar-se nos conhecimentos prévios alinha-se ao postulado construtivista segundo o qual experiência anterior condiciona o próximo conhecimento a ser construído (Becker, 2009), elaborando, portanto, um “sentido” a partir de experiências e vivências passadas.

As teorias de AL2, que explicam as habilidades de leitura, sobretudo nos contextos multilingues, como vimos na secção (3.2.2), sofreram também alguma influência do cognitivismo e do construtivismo. Por exemplo, a distinção aquisição *versus* aprendizagem parece-nos tactear os dois domínios: a aquisição como um processo subconsciente levado a cabo por processos mentais internos através de interacções com o ambiente e a aprendizagem como um processo social intencional, embora seja confusa a fronteira entre ambas, visto que os processos cognitivos e a acção difusa dos factores sociais estão presentes tanto na aquisição como na aprendizagem. A distinção de Littlewood (2006) das categorias que partem dos processos cognitivos das que partem do contexto da aprendizagem parece-nos fazer eco a esta complementaridade.

Para os precursores do cognitivismo *i.* Piaget (1896-1980) – o desenvolvimento cognitivo ocorre em uma série de estágios sequenciais e qualitativamente diferentes, através dos quais vai sendo construída a estrutura cognitiva seguinte, mais complexa e abrangente que a anterior; *ii.* Wallon (1879-1962) – o desenvolvimento cognitivo é um processo social e interaccionista, no qual a linguagem e o entorno social assumem um papel fundamental, sendo o sujeito entendido em sua integralidade: biológica, afectiva, social e intelectual; *iii.* Vygotsky (1896-1934) – o desenvolvimento do indivíduo e a aquisição de conhecimentos é resultado da interacção do sujeito com o meio, através de um processo sócio-histórico construído

colectivamente e mediado pela cultura (*vide*, Lakomy, 2008). Estes princípios ideológicos apresentam fundamentos que, de certa forma, influenciaram as teorias da AL2. Já o construtivismo – que também surge no contexto da psicologia cognitiva –, enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem, defendendo que a zona de desenvolvimento proximal é fundamental para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, que contribuiu, por exemplo, para o desenvolvimento da hipótese de interação social, que, como vimos, advoga a entre-ajuda entre os aprendentes, bem como o desenvolvimento das hipótese de construção criativa do conhecimento pelo próprio aluno, do *input* ($i + 1$), de ordem natural e do filtro afectivo, ao considerar que a aprendizagem está condicionada ao desenvolvimento cognitivo e afectivo e seus estágios.

AS teorias de aprendizagem incorporadas nas teorias AL2 contribuem para a melhoria do processo de E-A de alunos com NEE, em geral, e, particularmente, de alunos com DAE da leitura. É, portanto, necessário que os professores tenham domínio destas teorias para melhor fazer o uso delas. Os alunos com dificuldades de leitura precisam da diferenciação ou conjugação das diferentes abordagens teóricas (cognitivista, construtivista, inatista, behaviorista, entre outras), em função da incidência da deficiência, se esta reside no modelo textual ou no modelo situacional.

As diferenças individuais dos alunos com Dificuldades de leitura são relevantes, quando o assunto é a aprendizagem de alunos com deficiência. Os factores psicológicos envolvidos na aprendizagem da L2 (*ex.*: inteligência, atitudes linguísticas, memória, motivação, ansiedade, desejo de comunicar, a cognição do aprendente – crenças –, a acção do aprendente, etc. – Ellis, 1999, 2006, 2015), bem como o *input* e a interação social (a perspectiva cognitivista interaccionista) contribuem para a construção do conhecimento. Por exemplo, Ellis (2015) apresenta dois paradigmas de aquisição da L2 na perspectiva cognitivista: o modelo simbolista, que explica a aquisição em termos de um conjunto de construções abstractas, levadas a cabo pelo próprio aluno. Assim, temos como exemplos de construções psicolinguísticas: os *inputs*, a compreensão, a percepção, etc., baseados num modelo de processamento da informação, no decurso do processo de aprendizagem; e o conexionismo, que postula a inexistência de regras, somente de forças de associações que meramente dão impressão de regras subjacentes ao comportamento. Neste modelo, “o conhecimento de uma L2 consiste na memória armazenada de elementos experienciados/vivenciados previamente” (Ellis, 2015, p. 192). A gramática emerge gradualmente do labirinto dessas associações armazenadas, quando conexões tornam-se bem estabilizadas (*ibid*). Portanto, acrescenta o

autor, as teorias de processamento da informação, a gramática universal, as teorias conexionistas, todas apontam como o conhecimento é representado na mente humana.

Decorre, daí, que a falta de uma ou outra capacidade cognitiva, tal como acontece em alunos com NEE ou com DAE implica uma inabilidade destes processos/*procedimentos* (*vide o capítulo 5.2*). Tendo o domínio destas teorias, o professor definirá estratégias que melhor se adequam aos alunos, em função dos seus problemas, visando a metacognição, a noção da mente como um sistema cognitivo pelo qual se interage com o meio, ocorrendo, nesse processo, a monitorização, auto-regulação, e a potenciação do próprio sistema (Ilana, 2010).

Assim, cabe ao professor pensar e desenvolver situações de aprendizagem que sejam ao mesmo tempo compatíveis com o estágio de desenvolvimento cognitivo, no qual o aluno se encontra e representem, também, um desafio aos mesmos. O professor é mediador do processo de E-A. E, por isso, a acção docente deve acontecer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Para isso, ele deve conhecer os saberes prévios daqueles a quem ensina, planear o processo de aprendizagem com o objectivo de atingir o potencial do aluno, em um processo de construção do conhecimento. Além disso, o professor deve sempre reflectir sobre as suas práticas metodológicas e deve encorajar o aluno a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Ao professor cabe, igualmente, conhecer o contexto no qual a criança está situada, ou seja, sua história (*cf.* Becker, 2009). Isso trará maior possibilidade de compreensão da inter-relação entre o desenvolvimento dos domínios afectivo, cognitivo e motor.

3.2.2.2 Influência/interferência das línguas autóctones no Português

Segundo Gonçalves (2015), a aquisição de uma L2 é influenciada por um conjunto mais complexo de factores que não estão envolvidos na aquisição da L1 e é, provavelmente, por esta razão que estes dois processos se distinguem relativamente ao grau de sucesso no estágio final, ou seja, “enquanto os aprendentes de uma L1 são geralmente bem sucedidos no sentido de adquirirem uma gramática que não se distingue das outras pessoas da mesma comunidade linguística, quanto se trata da aquisição de uma L2, é comum os aprendentes não serem capazes de adquirir a língua-alvo com sucesso total” (*Ibd*, p. 136; Ellis, 2015, p. 21). Esta incapacidade de, os aprendentes da L2, atingirem uma competência gramatical total resulta de um processo designado por Selinka (1972) de fossilização. A fossilização refere-se ao facto de os aprendentes de L2 pararem de aprender, *i. e.*, “a partir de um certo estágio as suas gramáticas atingirem uma certa estabilidade, mesmo em casos em que ainda não há uma

total convergência com a língua-alvo” (Ellis, 2015, p. 21; Gonçalves, 2015, p. 136). Isto remete-nos, por exemplo, para uma possível descrição do Português falado em Moçambique como uma interlíngua ou que os seus falantes se tenham fossilizado (aventando a criação de um Português Moçambicano - PM). No entanto, a dimensão em que a fossilização e a própria interlíngua ocorrem é controverso. Lopes (s/d, p. 202) afirma que muitas pessoas em contextos plurilingues aprendem línguas segundas e línguas estrangeiras com elevado sucesso, sendo que se tivesse, por exemplo, que teorizar o Português moçambicano como interlíngua isso empurrar-nos-ia para o contexto de sérias implicações teóricas e ideológicas. Este autor opõe-se à teoria da interlinguagem, considerando-a de base etnocêntrica, uma vez que os seus defensores postulam que o assunto da norma e do padrão é assunto pertencente exclusivamente ao círculo de variedades nativas.

Das causas apontadas para que os aprendentes do Português como L2 não alcancem uma convergência como os falantes nativos destacam-se factores internos – os não directamente observáveis, cuja inferência é feita a partir do *output* do aprendente e, em alguns casos, de relatórios de como os aprendentes aprendem (como, por *ex.*: as transferências da L1 ou *transferências linguísticas*, as restrições maturacionais relacionados com a idade dos aprendentes, etc.), e os factores externos⁴² – relativos ao ambiente em que a aprendizagem ocorre (*ex.*: o contexto social, a natureza das evidências da língua-alvo, que os aprendentes têm acesso, etc.) (*cf.* Ellis, 1999; Gonçalves, 2015a).

Segundo Gonçalves (2015) a transferência linguística constitui um aspecto crucial desde as primeiras tentativas de estabelecer uma teoria da aquisição de L2. Esta autora recorre a Odlin (2003, p. 478) para afirmar que embora não exista ainda uma teoria abrangente sobre a transferência linguística, nenhuma teoria sobre a aquisição de L2 está completa sem tomar em consideração o papel que este factor interno desempenha neste processo. Recorrendo a Dass & Selinker (1994, p. 7), a autora aponta que “a transferência linguística é um fenómeno real e central que tem de ser tomado em consideração numa abordagem global do processo de aquisição da L2” (*ibid.*, p. 137). Já para Ellis (2015, p. 131) “language transfer is said to occur when there is evidence that the linguistic features of one language influence those of

⁴² O papel dos factores externos na aquisição e sua importância continua uma questão controversa: a teoria behaviorista da aprendizagem encara os factores externos como de central importância. A teoria mentalista enfatiza o papel levado a cabo pelos factores internos do aprendente creditando-os com um dispositivo de aquisição da linguagem que os possibilita a trabalhar no que ouvem e a extrair as regras abstractas que contam como a língua está organizada. A teoria cognitiva tende a ser interacional no sentido de que enfatiza as contribuições dos factores internos e externos (Ellis, 1999, p. 24).

another language” ou “interlanguage transfer is the influence of one L2 (...) over another” (Dass & Selinker, 2008, p. 152; trad. 15, apêndice 15). No entanto, estas definições foram alvo de várias discussões apontando que as mesmas carecem de evidências.

Ellis (op cit) esclarece afirmando que o maior tipo de evidência é encontrado nos “erros” que podem ser transferidos para outra língua⁴³; outra evidência é a facilitação da aprendizagem da L2 quando as línguas são cognatas, e o uso excessivo ou evitação de uso de algumas características linguísticas (ex.: a pronúncia) em vez do erro. O autor refere que a transferência é mais claramente evidente na pronúncia, contudo, influência interlinguística já foi observada em todos aspectos da linguagem: pronúncia, ortografia, vocabulário, gramática, semântica, pragmática e no discurso, sendo “notório no uso da interlíngua, *codemixing* (uso da L1 e L2 na construção da mesma frase) e *codeswitching* (uso alternado da L1 e L2 dentro de um discurso)” (Ellis, 1999, p. 28). Já para Gonçalves (2015, p. 137) “a transferência linguística afecta todos os subtemas da gramática, sendo mais acentuada no nível fonético-fonológico”.

A transferência linguística pode ser positiva (facilitação) ou negativa (interferência ou desvio) conforme “a L1 impede ou facilita a aquisição da L2” (Ellis, 1999, p. 30). No entanto, a actual determinação de se um aprendente faz uma transferência positiva é baseada no produto/*output* – de acordo se a análise for feita por um pesquisador falante-ouvinte nativo ou professor, quando comparado e contrastado com a língua-alvo (Dass & Selinker, 2008). Estes autores chamam a atenção para o uso da terminologia, uma vez que esta sugere uma *confusão* entre o produto e o processo, visto que existe apenas o processo de transferência, não existe um processo de transferência positivo ou negativo. No caso particular da interferência, definida por Menezes (2016, p. 64) como o “uso de uma regra ou padrão linguístico presente na primeira língua e transferido para a segunda língua”, existem dois tipos: a) a *inibição retroactiva* – onde a aprendizagem actua regressivamente no material previamente aprendido, causando esquecimento (*language lose*); e, b) a *inibição proactiva* – onde uma série de respostas já atendidas tende a aparecer em situações em que

⁴³ Esta evidência mergulha as suas raízes na teoria behaviorista que postula que hábitos da L1 interferem no desenvolvimento de hábitos da L2, o que originou a hipótese da análise contrastiva de Lado (1957): na sua vertente forte, esta hipótese postula que os todos erros podem ser predizíveis identificando diferenças entre a língua-alvo e a L1 do aprendente; enquanto na sua vertente fraca postula a identificação dos erros resultantes da interferência (Wardhaugh 1970) (*vide* Ellis, 2015, p. 129). Esta teoria foi questionada nos anos 60 e a língua passou a ser vista em termos de estrutura em vez de hábitos; não como imitação mas como formação activa de regras. A atenção voltou para a análise do erro. A diferença entre a abordagem behaviorista e estruturalista reside no facto de, na análise contrastiva, a comparação ser feita com a língua nativa, enquanto na análise do erro a comparação é feita com a língua-alvo.

um novo conjunto é preciso (Dass & Selinker, 2008, p. 94). Esta última é, segundo os autores, mais aparentado com o fenómeno da aprendizagem da L2 porque a L1, nesta estrutura, influencia, inibe e modifica a aprendizagem da L2.

Gonçalves (2010, p. 26) recorre a Thomason & Kauffman (1988) para afirmar que em situação de contacto linguístico, devido à “interferência do Substrato”, as línguas vindas do exterior – como é o caso do Português em Moçambique – são mais atingidas nos níveis fonético, sintáctico e morfológico, e não tanto ao nível do vocabulário.

As transferências do nível fonético e/ou fonológico estão relacionadas com a produção de sons quando alguém tenta pronunciar palavras isoladas. É referenciada por Menezes (2016) como a transferência negativa mais comum, quando uma pessoa aprende uma língua não materna. Inclui, entre outros, os seguintes erros (Ngunga, 2008): *i.* inserção da nasal não prevista no PE – uma das características mais marcantes do Português falado por falantes do *Xichangana* como L1. *exs.*: convinte (PM) – convite (PE); enkonomia (PM) – economia (PE); *ii.* desvozeamento das consoantes – característica do Português falado por falantes de *Emakhuwa* como L1. - *exs.*: teto (PM) – dedo (PE); patata (PM) – batata (PE); *iii.* incorporação de traços gramaticais das línguas *bantu* no Português moçambicano (PM) [sic], como a tendência a estabelecer como padrão silábico no PM [sic] a sequência consoante-vogal que constitui padrão adoptado das línguas *bantu*. *exs.*: di-fi-cu-li-da-de (PM) – dificuldade (PE) / ri-ti-mo (PM) – ritmo (PE) (*cf.* Gonçalves & Chimbutana, 2015, p. 90-99; Gonçalves, 2015, p. 138-151).

As transferências do nível morfológico ou lexical incluem os seguintes subtipos de “erros”: *i.* neologismos de forma – palavras não registadas em dicionários do PE. *ex.*: *incomunicação* (PE: falta de comunicação); *chapeiro* (‘condutor de chapa’); *ii.* neologismos semânticos – casos já consagrados no PE, de criatividade dos informantes ou erros de desconhecimento do significado das palavras – *ex.*: o namorado **negou** assumir. (PE: recusou) / chegados a casa (...) **abraçam-se** com uma outra desgraça. (PE: vêem-se a braços) / ... para além da tenra idade que **ostentava**... / (PE: tinha) (*cf.* Gonçalves, 2010, p. 27-38).

As transferências do nível sintáctico – área que regista um número mais elevado de “erros” (Gonçalves, 2010. P. 32) –, incluem “erros” diversos, entre outros, *i.* *regência do objecto directo* – *ex.*: A natureza não pode dominar [ao homem]. / (PE: o homem); *ii.* *regência do objecto indirecto* – *ex.*: (...) entregou [o emissário] a carta. / (PE: ao emissário); *iii.* *critério de utilização dos pronomes pessoais* – *ex.*: Muitas vezes eu **atrasava** às aulas. /

(PE: atrasava-**me**); *iv. mecanismos de encaixe no discurso directo* – ex.: o presidente afirmou [**que** não sei, não tenho um plano]. / (PE: ...afirmou que não sabia, não tinha um plano). (cf. Gonçalves & Chimbutana, 2015, p. 90-99).

Os exemplos acima ilustrados constituem evidências que o Português falado em Moçambique, em contacto com as línguas autóctones de origem *bantu* e de outras línguas não nativas, sofre alterações fonológicas, morfo-sintáticas e lexicais significativas, que o tornam distinto do Português de Portugal. Segundo Menezes (2016), a interferência lexical é mais frequente quando as duas línguas (*em contacto*) não organizam do mesmo modo a experiência vivida, como acontece entre o Português e as línguas *bantu*. Esta autora acrescenta que, “no campo lexical as interferências mais simples são as que consistem em cair em armadilhas de falsos cognatos (...) o que, levado ao limite da sua lógica, a interferência pode produzir empréstimos (uso directo do termo de outra língua adoptando-a à própria pronúncia)” (*ibid*). A autora recorre a Calvet (2002, p. 38-9) para explicar que, “contrariamente à interferência que é um fenómeno individual, o empréstimo é um fenómeno colectivo” (*ibid*, p. 65), o que pressupõe que vários indivíduos façam o seu uso na sociedade.

Em suma, a abordagem sobre as transferências/interferências linguísticas e, particularmente dos erros, descrita acima configura-se importante, uma vez que tem motivações de várias ordens – pedagógicas, cognitivas, entre outras –, considerando-se que dão acesso ao estágio de desenvolvimento linguístico em que se encontram os aprendentes, assim como as estratégias envolvidas no processo de aquisição (Gonçalves, 2010). Estas possibilitam ao professor melhor direccionar as suas actividades pedagógicas-didácticas, tendo em consideração as dificuldades de cada aprendente.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.0 Introdução

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da investigação adoptada para o presente estudo. Na secção 4.1, fazemos uma breve apresentação das metodologias comumente usadas nos estudos sobre a aquisição/aprendizagem de línguas. Descrevemos, na secção 4.2, o local e o período da realização do estudo. Apresentamos, de seguida, a população do estudo (secção 4.3), seu perfil sócio-linguístico e critérios de selecção. Na secção 4.4, apresentamos os métodos e os instrumentos de recolha de dados, seguida do Estudo Piloto (secção 4.5), os procedimentos da análise dos dados (secção 4.6), as considerações éticas (secção 4.7) e as limitações do estudo (secção 4.8).

4.1 As Metodologias e orientação da pesquisa

O estudo privilegia uma abordagem qualitativa. Segundo Fortin (2006, p. 32) o “objectivo das investigações qualitativas é descobrir, explorar, descrever fenómenos e compreender a sua essência”, ou seja, “(...) explorar a visão dos participantes sobre o problema em estudo” (Dorneyei, 2007, p. 38). Neste contexto, o estudo baseiou-se num paradigma descritivo e interpretativo de um estudo de caso – neste contexto múltiplos casos – envolvendo alunos da 6ª classe com dificuldades de aprendizagem da leitura, inseridos em turmas regulares inclusivas. Um estudo de caso é uma pesquisa dentro das circunstâncias reais da vida (Da Silva, 2018), que envolve o estudo do actual contexto (*da política inclusiva*) num específico período de tempo, usando uma variedade de fontes de dados (Creswell, 2007; grifo nosso). Mas também envolve a análise do programa curricular da 6ª classe, do subsistema do ensino primário. Tal como advoga Dorneyei (2007, p. 151) “cases are primarily people, but researchers can also explore in depth a programme, an institution, an organization, or a community”. Deste modo, aplicamos a teoria fundamentada – “uma abordagem indutiva que visa descrever problemas presentes em contextos sociais definidos (*tal como é a problemática da leitura na sociedade moçambicana*), assim como a maneira como as pessoas (*em particular os professores*) os enfrentam” (Fortin, 2006, p. 37; o itálico é nosso) – combinando uma série de métodos de recolha de dados, como a observação e registo, entrevista, questionário e análise documental (de programas e manuais de ensino), transcrevendo integralmente, codificando-os e classificando-os.

A escolha do método qualitativo tem a ver com a natureza da pesquisa que lida com

aspectos intrínsecos das pessoas, *i. e.*, envolve “alegações de conhecimento construtivista, etnográfico e observação do comportamento *da população-alvo*” (Creswell, 2007, p. 37; grifo nosso), não sendo, por esta razão, passíveis de generalizações. A flexibilidade do método qualitativo, na combinação de métodos para melhor compreender o PEA da leitura, também pesou para a escolha desta metodologia, por ser valiosa nas pesquisas em ciências de saúde para desenvolver uma teoria, avaliar e compreender programas, assim como desenvolver intervenções (*cf.* Da Silva, 2018).

Uma abordagem quantitativa configurou-se necessária para o presente estudo. De acordo com Dorneyei (2007, p. 24), uma pesquisa quantitativa envolve procedimentos de recolha de dados, que são depois analisados primariamente por métodos estatísticos. Neste estudo, o método quantitativo aparece como complementar ao qualitativo, pois, com este, apenas, fizemos uma análise quantitativa de dados relativos às respostas e perfís dos alunos e professores, bem como de quantos alunos possuem um diagnóstico psicopedagógico⁴⁴ ou têm acompanhamento médico ou psicológico, quantos lêem e quantos lêem e compreendem. Foi, igualmente, feita uma análise quantitativa dos dados relativos aos professores (quantos têm formação psicopedagógica e/ou em matérias das NEE e suas experiências).

4.2 Local e período de realização do estudo

O estudo foi realizado na esfera urbana e rural, nas províncias de Maputo-cidade e Maputo-província, preliminarmente, entre os meses de Abril e Junho de 2022 e, efectivamente, entre Setembro e Novembro de 2022. As duas províncias situam-se na região sul do país. A cidade de Maputo tem uma área de cerca de 300 quilómetros quadrados (Portal do Governo de Moçambique, 2015⁴⁵). É a capital de Moçambique e, também, o principal centro financeiro, corporativo e mercantil do país. Localiza-se na margem ocidental da baía de Maputo, no extremo sul do país. Neste centro urbano, realizamos o nosso estudo em duas escolas primárias regulares, do Distrito Municipal KaMpfumu, nomeadamente Escola Primária Completa do Alto-Maé e Escola Primária Completa 16 de Junho.

A cidade de Maputo foi escolhida, para o presente estudo, por ser a província que oferece as melhores condições, relativamente às restantes províncias, em termos de atendimento e acompanhamento de deficientes e com NEE (dispõe de melhores unidade sanitárias, com

⁴⁴ Um documento que escreve o sintoma; desvio; parâmetro; relação diagnóstico e tratamento; modelo de aprendizagem; sequência diagnóstica; aspectos informais e lúdicos; relação terapeuta e paciente: transferência e contra-transferência; contrato e enquadramento (*cf.* Weiss, 1997).

⁴⁵ [https:// portaldogoverno.gov.mz](https://portaldogoverno.gov.mz)

destaque para o Hospital Central de Maputo (HCM), e diversas clínicas. Neste ponto, estão também localizadas as principais escolas de Educação Inclusiva, como a Escola Secundária Josina Machel, que acolhe alunos com NEE, que terminam o ensino primário nas Escolas Especiais, com particular destaque para a Escola Especial nº 1 – para deficientes auditivos e de fala e a Escola Especial nº 2, para alunos com outros tipos de deficiências que lhes dificultam a aprendizagem (Síndrome de *Down*, deficiência psico-motora, autismo, etc.).

A província de Maputo tem uma área de 26 058 km² (*ibd*). A sua capital é a cidade da Matola, situada a 10 km² a oeste da cidade de Maputo. Esta província foi escolhida pela sua densidade populacional (tem uma população de 2.507.098 habitantes e uma densidade populacional de 96 habitantes por km²), que é a maior de todas as províncias, com excepção da cidade de Maputo. Esta província, apesar da sua proximidade com a cidade capital do país, a configuração dos seus distritos (Marracuene, Moamba, Magude, Manhiça, Matutuine, Boane e Namaacha) espelha uma realidade semelhante à que encontramos quando nos distanciamos, cada vez mais, da capital. Por outro lado, a província de Maputo é uma das três⁴⁶ com percentagens elevadas de crianças vítimas de violência doméstica, que registou o aumento de casos (de 14.1%, em 2019, para 14,5%, em 2020 – INE, 2021), com destaque para maus tratos e exposição ou abandono (*ex.*: infanticídio de uma menina por ser deficiente, na província de Maputo – Jornal Notícias, 30/12/2020⁴⁷; abandono de crianças deficientes, na cidade e província de Maputo – Tv Miramar, 12/1/2021⁴⁸). Tomando como base as afirmações da UNICEF (2013), segundo as quais a incidência e risco de maus tratos é maior em crianças com deficiência do que em seus pares sem deficiência, estes dados poderão ser um indicador de uma situação crítica nestas províncias.

Na província de Maputo, realizamos a nossa pesquisa, igualmente, em duas escolas primárias do Distrito de Marracuene, nomeadamente: localidade de Bolaze – Escola Primária Completa de Bolaze –, e localidade de Bobole – Escola Primária Completa 2 de Fevereiro.

A identificação destas escolas foi aleatória (em coordenação com a Direcção de Educação do Distrito Municipal KaMpfumu e com os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia de Marracuene, após a autorização da Direcção dos Serviços Sociais da Cidade de Maputo e da Direcção Provincial de Educação de Maputo-Província), tendo

⁴⁶ Em 2019 e 2020 as províncias de Nampula, Maputo e Gaza, com 16.9%/16.9%, 14.1% /14.5% e 10.5%/10.5%, respectivamente registaram percentagens mais elevadas de crianças vítimas de violência doméstica (INE, 2021).

⁴⁷ <https://noticias.mmo.co.mz/2020/12>.

⁴⁸ www.bing.com/videos/search?=&abandono+de+criancas+deficientes+em+maputo.

pesado o facto destas se localizarem num contexto urbano e rural, respectivamente.

Nas duas províncias predominam os grupos linguístico-cultural Xichangana e Xizronga, que são igualmente inteligíveis, sendo, o Xichangana, a segunda língua *bantu* mais falada em Moçambique (*vide a secção 2.1*). A cidade de Maputo possui 101 escolas primárias públicas e a província de Maputo conta com 482 (MINEDH-DIPLAC, 2021). Em termos de efectivos escolares de alunos com NEE, a província de Maputo tem um universo de 232 alunos e a cidade de Maputo 229 alunos com deficiências (MINEDH-DEE, 2020).

4.3 População-alvo

Os participantes directos, neste estudo, foram 12 alunos (três de cada escola, sendo um para cada turma, codificados por uma letra maiúscula simples – *ex.*: “A”) com dificuldades (de aprendizagem) de leitura, que constituíram o grupo-alvo, e 12 alunos regulares, que constituíram o grupo de controlo (três de cada escola, um para cada turma, codificados por uma letra maiúscula dupla – *ex.*: “AA”). Os alunos com a mesma letra são colegas directos, frequentam a sexta classe do Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano, inseridos na mesma turma regular pública, nas províncias de Maputo-Província e Maputo-Cidade.

Julgamos que esta amostra respondeu aos objectivos do nosso estudo. As dificuldades de aprendizagem da leitura, embora possam abranger um número elevado de alunos, elas não incidem linearmente (de maneira igual) em todas as crianças – elas são individuais. Daí que estamos perante um estudo de casos (12 casos), que podem oferecer uma visão geral das práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores, no contexto da Educação Inclusiva em Moçambique. Os 12 alunos foram divididos em duas partes, sendo seis para cada contexto de estudo, por forma a aceder aos dados referentes a diferentes zonas de residência (urbana e rural), assumindo que a partir delas seria possível constituir uma amostra que pudesse reflectir as diferentes características dos alunos com dificuldades de leitura e as práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores nas escolas.

Assumindo que a questão das DA da leitura constitui um aspecto problemático, quer na aquisição de L1, quer na aprendizagem da L2, incluímos, neste estudo, informantes que são aprendentes do Português como L1 e como L2 (*vide o quadro 5*).

O estudo envolveu, também, a participação de 12 professores de Português que ensinam a estes alunos, de entre outras matérias, as habilidades de leitura, escrita, soletração e compreensão do material lido. Foram três professores por cada escola, sendo um professor para cada aluno em acompanhamento, uma vez que o modelo actual (novo currículo) de

lecionação, na sexta classe, é de mono-docência – um professor para todas as disciplinas.

4.3.1 Perfil sócio-linguístico dos alunos participantes no estudo

Os participantes directos na pesquisa são um grupo heterogéneo de crianças nas diferentes variáveis (idade, sexo, língua materna, língua de comunicação, etc.), nas competências de leitura (apresentam diferentes níveis de habilidades de leitura) e, para os casos suspeitos, nas dificuldades e no grau e incidência dessas dificuldades. O perfil dos participantes, neste estudo, é descrito no quadro a seguir.

Quadro 5: Perfil sócio-linguístico dos alunos

Variável sociolinguística		Zona							
		Urbana				Rural			
		Grupo alvo		Grupo de controlo		Grupo alvo		Grupo de controlo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Idade	10 anos	-	-	1	16.7	1	16.7	2	33.3
	11 anos	4	66.7	5	83.3	3	50	2	33.3
	12 anos	2	33.3	-	-	2	33.3	2	33.3
Sexo	Masculino	2	33.3	-	-	3	50	3	50
	Feminino	4	66.7	6	100	3	50	3	50
Língua materna (L1)	Português	5	83.3	6	100	4	66.7	5	83.3
	Língua <i>bantu</i>	1	16.7	-	-	2	33.3	1	16.7
Local de aprendizagem do Português	Casa	5	83.3	6	100	4	66.7	5	83.3
	Escola	-	-	-	-	2	33.3	-	-
	Casa/escola	1	16.7	-	-	-	-	1	16.7
	Outro	-	-	-	-	-	-	-	-
Tempo de residência na zona	0-5	1	16.7	-	-	-	-	1	16.7
	6-10	-	-	-	-	2	33.3	-	-
	+10	5	83.3	6	100	4	66.7	5	83.3

Fonte: Autores.

Este quadro mostra que, no que se refere à idade, os informantes apresentam idades próximas, entre 10 e 12 anos, frequentando a sexta classe. A escolha desta faixa etária foi intencional, para possibilitar um equilíbrio para uma avaliação realística do desenvolvimento cognitivo dos participantes, uma vez que a moda da idade é de 11 anos, que corresponde à fase operatório formal, na designação cognitivista piagetiana. No que diz respeito ao sexo, não estabelecemos rigor no equilíbrio entre rapazes e raparigas, pelo que participaram mais mulheres na zona urbana, tanto no grupo-alvo (quatro – 66%), como no grupo de controlo (seis – 100%). A distribuição equitativa de rapazes e raparigas na zona rural foi meramente ao acaso. Temos mais participantes que afirmaram ter aprendido o Português em casa, tanto

na zona rural (nove alunos) como na urbana (11 alunos). Quanto ao tempo de residência, a maior parte (20 alunos) tem mais de 10 anos residindo no local, até ao momento da realização do estudo.

4.3.2 Perfil sócio-linguístico dos professores participantes no estudo

Neste ponto, apresentamos o perfil sócio-linguístico dos professores distribuídos pelos dois contextos (rural e urbano), onde trabalhamos no âmbito deste estudo. Os dados serviram para termos uma imagem sobre os professores que leccionam no contexto moçambicano. Para o efeito, a nossa análise teve como enfoque as variáveis: distribuição etária, sexo, local de nascimento, língua materna e línguas de comunicação actual.

Quadro 6: Perfil sócio-linguístico dos professores

Variável		Zona							
		Urbana				Rural			
		EPC Alto Maé		EPC 16 de Junho		EPC de Bolaze		EPC 2 de Fevereiro	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Idade	< 20 anos	-	-	-	-	-	-	-	-
	20 – 40 anos	3	100	3	100	1	33.3	3	100
	>40 anos	-	-	-	-	-	-	-	-
	N/R	-	-	-	-	2	66.7	-	-
Sexo	Masculino	2	66.7	-	-	1	33.3	2	66.7
	Feminino	1	33.3	3	100	2	66.7	1	33.3
Naturalidade	C. Maputo	1	33.3	2	66.7	-	-	1	33.3
	P. Maputo	-	-	-	-	2	66.7	1	33.3
	Gaza	-	-	-	-	-	-	1	33.3
	Inhambane	1	33.3	1	33.3	1	33.3	-	-
	Sofala	-	-	-	-	-	-	-	-
	Manica	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tete	-	-	-	-	-	-	-	-
	Zambézia	-	-	-	-	-	-	-	-
	Nampula	-	-	-	-	-	-	-	-
	Niassa	-	-	-	-	-	-	-	-
	C. Delgado	-	-	-	-	-	-	-	-
	Outra	-	-	-	-	-	-	-	-
N/R	1	33.3	-	-	-	-	-	-	
Língua materna	Português	1	33.3	1	33.3	-	-	-	-
	Língua <i>bantu</i>	1	33.3	-	-	3	100	3	100
	Port. e LB	1	33.3	2	66.7	-	-	-	-
Língua de comunicação	Português	-	-	-	-	-	-	-	-
	Língua <i>bantu</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
	Port. e LB	3	100	3	100	3	100	3	100

Fonte: Autores

A disposição dos dados no quadro ilustra que, na variável idade, dez (83.3%) professores

– dos quais seis (50%), da zona urbana, e quatro (33.3%), da zona rural –, encontram-se na faixa etária entre 20 e 40 anos. Apenas dois (16.7%) professores da EPC de Bolaze abstiveram-se de responder à esta questão. Portanto, são, na sua maioria, jovens, alguns na fase inicial da carreira e muitos dos quais na fase de consolidação ou permanência na carreira – fase de diversificação e experimentação, na classificação de Huberman ([1989]1995) (*vide a secção 5.3.1*). Uma parcela muito reduzida (dois professores) encontra-se na faixa etária que representa a fase do meio da carreira (35 a 50 anos de vida/15 a 25 anos de carreira) ou em transição para esta fase, que é, na perspectiva deste autor, o momento em que se faz o balanço sobre a carreira e vida profissional.

Na variável “sexo”, participaram sete mulheres (quatro – 33.3%, na zona urbana, e três – 25%, na zona rural) e cinco homens (dois – 16.7%, na zona urbana, e três – 25%, na zona rural). Embora, o estudo não tenha buscado o equilíbrio de género, a variável “sexo” tem uma particular importância, pois, segundo Huberman ([1989]1995), há estudos que apontam que homens e mulheres sentem e vivem os diferentes momentos da vida profissional de forma distinta: entre os 36 e 55 anos, os homens costumam revelar um período de crise relacionada com a progressão na carreira e, para as mulheres, regista-se a partir dos 39 anos e dura até por volta dos 45 anos de vida, com a crise se apresentando, com mais frequência, em relação às condições de trabalho (*ibid*). Como podemos depreender com base nos dados, os professores participantes não estão nesta fase, estando alguns na fase de transição. Igualmente, não houve registo de professores na fase de serenidade ou distanciamento (45 a 50 anos de idade/25 a 35 anos de carreira), bem como na fase de lamentações ou conservadorismo (50 a 60 anos de vida). Os participantes deste estudo são docentes classificados, pelo menos teoricamente, como estando na fase mais estimulante, de maior dinamismo e motivação e até de ambição pessoal (*op cit*).

Quanto à naturalidade, com excepção de um (8.3%) professor, que se absteve de fornecer dados relativos a este item, todos os professores são da região sul de Moçambique: Maputo cidade, quatro (33.3%) – três (25%), na zona urbana, e um (8.3%), na zona rural; Maputo província, três (25%) – zero (0%), na zona urbana, e três (25%), na zona rural; Gaza, um (8.3%) – zero (0%), na zona urbana, e um (8.3%), na zona rural; e Inhambane, três (25%) – dois (16.7%), na zona urbana, e um (8.3%), na zona rural. Como sabemos, a região sul é linguisticamente coberta pela Zona S, onde fazem parte o Grupo Shona (S10), Grupo Tswa-Ronga (S50) e Grupo Copi (S60), sendo faladas línguas como, por exemplo, Xichangana (S53), Citshwa (S51), Xigwamba (S52), Xizronga (S54) (Timbane, 2012). Dentro deste

contexto, a maioria – sete (58.3%) – dos professores têm uma língua *bantu* como L1 – um (8.3%), da zona urbana, e seis (50%), da zona rural. Dois (16.7%) professores da zona urbana têm o Português como L1 e os restantes três (25%) assumem serem falantes bilingues (têm o Português e uma língua *bantu* como L1). Todos os professores participantes têm como línguas de comunicação, no seu quotidiano, o Português e uma língua *bantu*.

Em geral, o perfil sócio-linguístico dos professores mostra que existe um certo equilíbrio na faixa etária, naturalmente, uns com mais experiência do que os docentes mais novos. A par da proximidade etária, este grupo, seja o da zona urbana como o da rural, é, também, próximo em termos linguísticos e culturais, pois as línguas do sul de Moçambique (particularmente o Xichangana, o Xizronga e o Citshwa faladas em Maputo província, Maputo cidade, Gaza e Inhambane) partilham uma inteligibilidade mútua. Estas proximidades poderiam ser usadas, por exemplo, para estabelecer uma maior interação entre os docentes, em busca de novas formas ou formas adequadas de ensino, particularmente, para alunos com dificuldades de leitura, aproveitando-se os conhecimentos teóricos trazidos pelos novos professores e a experiência dos mais antigos.

4.3.3 Critérios de selecção dos participantes

A população do estudo constitui-se de alunos com dificuldades (de aprendizagem) de leitura, que frequentam a sexta classe do Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano, inseridos em escolas/turmas regulares públicas. O critério de identificação destes alunos foi na base de observação (assistência às aulas) e aplicação de testes (de leitura, soletração e decisão lexical). “Geralmente uma suspeita da presença de dificuldades disléxicas pode ser identificada através da observação ou de resultados de avaliações de rotina” (Reid, 2011, p. 9). Algumas características básicas que podem ajudar no momento de identificação incluem dificuldades de leitura, escrita e soletração, associadas a: dificuldades de processamento fonológico, visual e de audição; dificuldades relativas à memória, velocidade no processamento, organização e sequenciamento alfabético; dispraxia, *deficit* de atenção/distúrbio de hiperactividade, dificuldade de processamento palavra-som, dificuldades de compreensão ou não (*ibd*).

As dificuldades de aprendizagem, embora existam em número elevado nas escolas moçambicanas (Pinto & Fernandes, 2015; Canxixe & Simbine, 2015), não constam no conjunto das NEE arroladas pelas autoridades de Educação. Por esta razão, após uma conversa com o professor e obtenção do seu consentimento e do consentimento dos pais e/ou

encarregados de educação dos alunos identificados, aplicamos entrevistas e testes de diagnóstico para aferir se o aluno tem dificuldades na leitura, na soletração, na identificação de palavras ou na compreensão de textos. Os testes foram aplicados aos casos suspeitos ou em risco, após um trabalho de observação e conversa com os professores. Havendo vários (64) alunos a apresentar dificuldades de leitura, seleccionamos 12 (um em cada turma), para um acompanhamento específico, obedecendo o seguinte procedimento: os casos suspeitos/em risco foram divididos em 12 grupos/*strata*, correspondentes a cada turma, enumerados e retirado o quinto elemento de cada grupo, que compuseram o nosso grupo-alvo. Trata-se de uma amostra aleatória estratificada, um método não probabilístico – (*vide* Buchstaller & Khattab, 2013). Foram apenas 12 casos, porque, geralmente, pesquisas em matérias de NEE não são generalizáveis, constituem estudos de caso, cada um com peculiaridades próprias⁴⁹. Julgamos que esta população forneceu dados suficientes para o estudo. Seguindo o mesmo procedimento, seleccionamos 12 alunos do grupo não suspeito (grupo de controlo) para efeito de comparação.

A escolha dos alunos obedeceu ao seguinte critério: *i.* ser aluno da 6ª classe numa turma regular; *ii.* ter idade próxima do aluno em acompanhamento; *iii.* residência na província de Maputo ou Cidade de Maputo, respectivamente.

a. critérios de inclusão⁵⁰

Aos critérios acima referidos, julgamos pertinente apresentar como critérios de inclusão: ter dificuldades de aprendizagem da leitura/*deficits* de leitura comprovada pelos testes aplicados (*ex.*: ter baixos índices de fluência na leitura), com dificuldades de compreensão literal e/ou interpretativa; ter a sua participação autorizada, por meio de assinatura ou leitura gravada do assentimento informado ao menor e do consentimento informado pelos pais e/ou encarregados de educação/tutores.

b. critérios de exclusão

Constituem critérios de exclusão: Não ter dificuldades de aprendizagem da

⁴⁹ Por exemplo, Canxixe & Simbine (2015) desenvolveram uma pesquisa de intervenção pedagógica de base fonológica, com apenas um caso de aluno com DA (“N” com problema emocionais); Kirk, et. al. (2009) traz exemplos de dois casos com DA, mas com diferentes problemas: Jason lê, mas tem dificuldades em muitos trabalhos académicos, enquanto Ray tem problemas de leitura, soletração e escrita (*vide* Kirk, et. al., 2009, p. 111).

⁵⁰ Os critérios em **a.** e **b.** foram elaborados com base nos procedimentos do CNBS/MISAU.

leitura/*deficits* de leitura comprovada pelos testes aplicados (*ex.*: não ter baixos índices de fluência na leitura, sem dificuldades de compreensão literal e/ou interpretativo).

A selecção das turmas e professores, para o presente estudo, foi feita por indicação pela direcção de cada escola, obedecendo às seguintes etapas: 1º indicação pelo sector pedagógico, após a autorização para a realização da pesquisa; 2º conversa individual com cada professor, para solicitar a sua participação ou colaboração informando-o sobre o propósito do estudo e pedindo o seu consentimento para o efeito, deixando claro que a sua participação não era de carácter obrigatória (*vide apêndice 14*).

Foram seleccionados três professores por cada escola – um professor para cada aluno em acompanhamento – que lecciona a disciplina de Português a estes alunos, de entre outras matérias, as habilidades de leitura, escrita, soletração e compreensão do material lido, dentro de turmas regulares inclusivas, totalizando 12, sendo seis de cada área geográfica (campo e cidade). A selecção dos professores obedeceu o seguinte critério: i. ser professor de língua portuguesa em exercício numa turma regular; ii. leccionar numa turma, onde há um aluno participante do estudo.

Os responsáveis pelas crianças envolvidas no estudo tiveram como critério para a sua selecção ser pai e/ou encarregado de educação do aluno participante do estudo, com poderes suficientes para consentir a participação ou não do seu educando, por meio de um documento escrito (*vide apêndice 12*).

Os participantes neste estudo não foram pagos e foram, desde o início, informados sobre esta condição. Os professores terão como ganho/benefício ferramentas e métodos de aplicação do diagnóstico para identificar alunos suspeitos com dificuldades de aprendizagem e, posteriormente, as formas de intervenção. Os pais que não tinham conhecimento sobre a necessidade de um acompanhamento psicológico foram consciencializados sobre a necessidade de procurar serviços psico-hospitalares para a assistência dos seus educandos suspeitos com DA. Os benefícios para os alunos serão a médio prazo, decorrentes do conhecimento do professor dos melhores mecanismos de intervenção para a melhoria da fluência na leitura.

4.4 Métodos e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi feita de múltiplas fontes e métodos. Estas fontes foram alunos,

professores, documentos diversos (manuais e programas de ensino de Português da sexta classe do SNE) e pais e/ou encarregados de educação dos alunos participantes no estudo. Assim, os métodos usados foram: a observação de aulas e registo, entrevistas, diversos testes de elicitación e questionário.

4.4.1 Observação de aulas e registo

A realização do estudo envolveu a observação de aulas através do método “percurso da aprendizagem”/*learning walk* (Reis, 2011), cujo objectivo central consiste em verificar como os professores ensinam e como os alunos aprendem (Marsh et. al., 2005). De acordo com Reis (2011), este é um método formal constituído por: *i.* definição do aspecto da dimensão a observar (*ex.*: estratégias de questionamento, aprendizagem diferenciada, diversidade de metodologias de ensino ou trabalho em grupo) feita por uma grelha de observação de aula; *ii.* informação aos professores – sobre objectivo das visitas, dos aspectos/das dimensões que serão alvo de observação e de recolha de dados; *iii.* visitas às salas de aula – para observar o comportamento do professor e a organização da sala de aula, falar com os alunos sobre as suas aprendizagens, analisar trabalhos dos alunos e conversar com o professor sobre a estratégia de ensino, para responder à heterogeneidade da sala (*ex.*: Que tipos de interacção estão a ser estabelecidos entre os diferentes alunos e qual a sua relevância para o conteúdo em aprendizagem?); *iv.* análise da visita; *v.* análise global das observações; e, *vi.* discussão e reflexão com os professores.

Tratando-se de uma observação para a recolha de dados para fins académicos, as três últimas etapas foram feitas de forma cautelosa, de modo a obter mais informações, estimulando/motivando, mas sem interferir nas actividades dos professores e sem efectuar um juízo opinativo das suas acções, até porque “a observação de aulas constitui um assunto sensível, principalmente quando os dados recolhidos são utilizados para a avaliação do desempenho dos professores” (*ibid.*, p. 11), e muitos podem se sentir nesta condição e mudar a sua actuação na sala de aula. O autor explica, ainda, que a sensibilidade da observação resulta, também, de três preocupações, das quais destacamos duas: “1.^a as observações realizadas permitirão, quantitativa e qualitativamente, a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado?; 2.^a as práticas [do professor] observadas constituirão exemplos das suas práticas diárias?”. Como forma de ultrapassar este dilema, procuramos melhorar a qualidade dos dados obtidos durante a observação de aulas através do recurso combinado à metodologias diversificadas (entrevistas

e conversas com alunos e pais e/ou encarregados de educação) e instrumentos concebidos e focados em aspectos específicos (testes de elicitación por texto e palavra para avaliar as competências dos alunos-alvos do estudo), para proporcionar uma imagem mais completa e real do desempenho docente (*vide* Reis, 2011).

Neste contexto, na cidade de Maputo, observámos seis turmas, três por cada escola (EPC do Alto Maé com uma média de 60 alunos por turma, e EPC 16 de Junho com uma média de 40 alunos por turma). Igualmente, no contexto rural, observamos três turmas por cada escola (EPC de Bolaze, com uma média de 56 alunos por turma e EPC 2 de Fevereiro de Bobole, com uma média de 70 por turma (*vide o quadro 10*).

A observação foi feita no contexto de sala de aula nas quatro escolas. A estas acrescentamos duas escolas especiais (Escola Especial nº1 e Escola Especial nº2), ambas localizadas na cidade de Maputo, que forneceram dados que serviram de base comparativa, na questão do currículo e E-A da leitura de alunos com DA. A escolha dos locais tem a ver com a busca de experiências desenvolvidas nos grandes centros urbanos, mas também nas zonas rurais.

4.4.2 Entrevista

A entrevista é um instrumento de recolha de dados que pressupõe uma interacção entre o informante (entrevistado) e o investigador/entrevistador. Existem diferentes tipos de entrevistas, nomeadamente, entrevista estruturada, entrevista não estruturada e entrevista semi-estruturada (*cf.* Dorneyei, 2007).

Para o presente estudo, privilegiamos a entrevista semi-estruturada. Numa entrevista semi-estruturada “although there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts, the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on the issues raised in an exploratory manner” (*ibid*, p. 136; trad. 16, apêndice 15). Esta técnica de recolha de dados permitiu uma exploração exaustiva da questão em estudo, sem limitações às perguntas pré-estabelecidas, fornecendo dados valiosos sobre os alunos-alvos do estudo e sobre o E-A da leitura, do ponto de vista dos alunos com NEE e dos professores encarregues de os ensinar.

O objectivo das entrevistas, neste estudo, foi de, entre outros, ouvir a sensibilidade dos pais e/ou encarregados de educação sobre os seus educandos com dificuldades de leitura e, também, sobre o PEA da leitura na óptica dos alunos, bem como obter dados etnográficos necessários para o apuramento do perfil destes informantes.

A entrevista foi aplicada a 12 crianças e a igual número de pais e/ou encarregados de

educação dos alunos seleccionados para o estudo. Os dados linguísticos, obtidos através das entrevistas, constituíram a base do *corpus* para a análise qualitativa do estudo, associado à aplicação de testes, nomeadamente *método de eliciação por questionário e por texto/frase ou palavra*, para responder a estímulos linguísticos ou não linguísticos (*vide* Chelliah, 2013, p. 51-73). Tratando-se de um trabalho da área da psicolinguística – o acto de ler envolve o processamento da informação que entra como estímulo –, integramos os chamados métodos em tempo real (*on-line methods*) **centrados na compreensão da linguagem** – aqueles que exploram aspectos, em tempo real, do processamento da linguagem. De acordo com Kaiser (2013) existem três principais tipos de métodos em tempo real, a saber: métodos baseados em tempo de reacção (*reaction-time-based methods*), métodos baseados em atenção visual (*visual-attention-based methods*) e métodos baseados no cérebro (*brain-based methods*). Neste estudo, cingimo-nos apenas aos métodos baseados em tempo de reacção, de modo a medir a fluência da leitura dos alunos que constituem a amostra.

Os métodos baseados em tempo de reacção medem o tempo de resposta no processamento da linguagem, “geralmente uma longa reacção é associada ao aumento da carga de processamento e dificuldade de processamento” (Kaiser, 2013, p. 137). É preciso salientar que muitos alunos com DA apresentam esta dificuldade, daí o interesse em saber como os professores lidam com esta questão, no PEA da leitura. Neste método privilegamos (i) a metodologia de decisão lexical (*lexical decision methodology*) – o teste de indicação se determinada expressão é palavra ou não na língua portuguesa, através de respostas directas *sim* ou *não*; e, (ii) a metodologia de leitura individualizada (*self-paced reading*), a medição de quanto tempo o aluno leva a ler uma palavra ou frase, registando os erros e o tipo de erros cometidos.

De acordo com Kaiser (2013), estes métodos – os métodos em tempo real –, desempenham um papel importante na pesquisa em Psicolinguística, porque muitos dos processos relativos ao processamento da linguagem humana são rápidos (em ordem de milésimos de segundos), transitórios e não acessíveis à introspecção. No contexto da medição da competência leitora dos alunos com DA da leitura, estes métodos foram úteis para avaliar o grau de processamento dos estímulos gráficos (escrita) – a fluência na leitura.

4.4.2.1 Aplicação dos testes

Para diagnosticar a real dificuldade que os alunos enfrentam, seleccionamos um instrumento de avaliação da leitura construído com rigor psicométrico, que permitisse

trabalhar com alunos suspeitos. Um teste desta natureza deve permitir avaliar as diferentes variáveis em estudo: a velocidade e a precisão na leitura. Assim, optamos por fazer uma adaptação do teste “O REI”, que avalia a precisão e a fluência da leitura de crianças entre o 2º e o 6º ano de escolaridade. Este tipo de teste é considerado de aplicação individual, simples e rápido, que permite caracterizar o desempenho da criança face aos seus pares, tanto em termos de anos de escolaridade, idade cronológica bem como das dificuldades específicas encaradas por determinado aluno. Assim, trabalhamos com os textos “O Rapaz e o Crânio”, um texto narrativo ficcional de autor desconhecido, com 198 palavras, e “Bazaruto”, um texto expositivo-explicativo, de carácter descritivo, com 254 palavras, ambos extraídos do livro do aluno da 6ª classe da disciplina de língua portuguesa: *Aprender a Comunicar*. A escolha destes texto deve-se ao facto de serem próximo à realidade de leitura das crianças moçambicanas e de representarem, respectivamente, o *modelo situacional* e o *modelo de texto*. A separação dos modelos foi feita apenas para facilitar a sua análise, pois toda a leitura apela para ambos modelos (*vide* Grabe, 2009).

O presente teste aferiu o desempenho de uma criança na leitura de um texto em voz alta. O teste teve como tempo limite de aplicação três minutos, subdivididos em intervalos de um minuto. O tempo máximo de aplicação de cada teste foi inferior nos casos em que o aluno conseguiu concluir o texto em menos tempo, sendo, que com os dados obtidos, calculamos a velocidade, a percentagem de precisão e a fluência, seguidas da sua análise. Realizamos, também, uma avaliação qualitativa dos erros cometidos.

A aplicação da prova de leitura do teste obedeceu às instruções e regras já sugeridas por Silveira (2012), que consistem no seguinte:

Entrega-se a folha de texto à criança e diz-se-lhe: Lê este texto o melhor que puderes, começando pelo título. Se não conseguires ler alguma palavra, eu ajudo-te. Começa! Os alunos procederão à leitura do texto seleccionado, em voz alta, efectuando-se a sua gravação em vídeo. Depois, são accionados o cronómetro e o gravador, registando-se os erros cometidos pela criança ao longo da leitura, seguindo a codificação sugerida no guia de aplicação do teste. Ao fim de cada 60 segundos (um minuto), marca-se o local no texto até onde a criança leu no final dos 180 segundos (três minutos). Pode-se optar por deixar continuar a leitura ou interromper, tendo sempre em conta que a partir dos 180 segundos o seu desempenho já não é avaliado. Se a criança terminar antes do tempo limite, é parado o cronómetro e registado o tempo despendido na leitura. Durante a leitura, se a criança tiver muitas dificuldades em ler uma palavra, ao fim de 5 segundos lê-se-lhe a palavra e diz-se-lhe para avançar. Se a criança saltar uma ou várias linhas, se repetir a leitura de palavras ou frases, e não parecer notar o facto, não se diz nada e deixa-se continuar, registando o ocorrido na folha de respostas. Se a criança ficar indecisa sobre o que há-de fazer, diz-se-lhe simplesmente para retomar a leitura no ponto onde ficou (Silveira, 2012, p. 36).

A autora sugere ainda que, durante a realização do teste, é importante observar o comportamento da criança registando situações como o tipo de entoação e em que partes do

texto ocorre, como a leitura inicia (inicia-se com dificuldade, mas vai ficando progressivamente mais fácil, rápida, fluída ou ao contrário).

A notação dos erros sugerida pelo guia de aplicação do *Teste Rei*, segundo Silveira (op cit), é: 1- *Inserção* – a criança acrescenta letras, sílabas ou palavras inteiras. 2- *Omissão* – a criança omite letras, sílabas ou palavras inteiras. 3- *Substituição* – a criança substitui letras ou palavras por outras. Aqui, também, são consideradas as acentuações incorrectas. 4- *Inversão* – a criança inverte a ordem de letras ou palavras. 5- *Regressão* – a criança repete palavras ou frases do texto. 6- *Ajuda nas palavras* – quando a criança hesita mais de cinco segundos na leitura de uma palavra, lê-se-lhe a palavra. Na folha de resultados do teste é feita, ainda, uma interpretação dos erros cometidos pelos alunos, denominados de indicadores qualitativos. Assim, ainda de acordo com a autora: a inserção pode traduzir uma leitura superficial, dependência excessiva em relação ao contexto (*ao modelo situacional*) e dificuldades de compreensão; a omissão pode reflectir ritmo de leitura demasiado rápido, ansiedade, impulsividade ou falta de atenção na tarefa; a substituição significa dificuldade de descodificação das palavras, ritmo de leitura demasiado rápido, dificuldades de recurso ao contexto; a regressão traduz dificuldade na descodificação de palavras (*problemas no reconhecimento da palavra*), antecipação de dificuldades na leitura de palavras específicas ou, apenas, fraco hábito de leitura; a ajuda reflecte inibição da criança, insegurança, medo de errar ou simplesmente, desconhecimento da forma correcta de leitura de certos grafemas ou palavras inteiras.

4.4.3 Questionário

Para a recolha de dados, recorreremos ao questionário, definido como qualquer instrumento apresentado aos respondentes com uma série de questões ou afirmações sobre as quais eles devem reagir tanto escrevendo as suas respostas ou seleccionando entre as respostas existentes (Gil, 1989; Lakatos e Marconi, 1992; Dorneyei, 2007). Com este instrumento recolhemos dados relativos a factos – idade, género, experiência profissional, formação académica e profissional; aos comportamentos – as práticas e metodologias usadas no PEA da leitura; e, às atitudes – opiniões e crenças dos professores sobre a Educação Inclusiva em Moçambique, em geral, e sobre a inclusão na sala de aula, em particular.

Os resultados do questionário foram, basicamente, analisados na perspectiva quantitativa, sem, no entanto, desconsiderar os dados qualitativos que este fornece, tal como afirma Dorneyei (2007, p. 101) “the results of a questionnaire survey are typically quantitative,

although the instrument may also contain some open-ended questions that will require a qualitative analysis” (trad. 17, apêndice 15). Portanto, os dados foram codificados e tabulados para facilitar a sua análise. Desta forma, relacionamos os dados recolhidos nas duas perspectivas (qualitativa e quantitativa), com vista a garantir uma melhor interpretação dos resultados.

Quadro 7: Matriz dos instrumentos de recolha de dados

Alvo	Objectivo	Instrumento	
Alunos com DAE	Avaliar as competências de leitura dos aprendentes no decurso do PEA da disciplina da língua portuguesa	Observação	Ficha de assistência às aulas
		Avaliação	Testes: - Leitura e interpretação de um texto – em <i>modelo de texto</i> ; - Leitura e interpretação de um texto – em <i>modelo situacional</i> ; - Leitura do texto em voz alta – medição da velocidade e fluência da leitura e identificação de erros (métodos em tempo real); - Teste de soletração - Teste de decisão lexical - Entrevista
Professores	Descrever as abordagens (psico)linguísticas e as estratégias metodológicas usadas pelos professores do subsistema do ensino básico no PEA da leitura com alunos com NEE;	Observação	Ficha de assistência às aulas Questionário
Pais e/ou encarregados de educação	(descrever as características dos alunos); (obter consentimento informado).	Avaliação	Entrevista

Fonte: Elaborado pelos autores, adoptando a planilha do CNBS/MISAU.

4.5 Estudo piloto

No decorrer do desenho do projecto do estudo, configurou-se importante incluir a realização de um estudo piloto, para decidir a viabilidade do estudo e de todos os aspectos relativos à metodologia da pesquisa. Um estudo piloto é útil, não só para melhorar a adequação dos métodos, como também para ter uma antevisão de como a pesquisa será

levada a cabo, de modo a que tenhamos certeza de que a investigação será realizada sem problemas.

O estudo piloto foi feito no último trimestre de 2021, na província de Maputo, distrito de Marracuene. Os participantes foram alunos com dificuldades de leitura inseridas em turmas regulares, em três escolas primárias. Foram seleccionados seis alunos com *deficits* de leitura, que participaram na recolha de dados através de entrevistas e aplicação de testes de leitura e compreensão de textos, para alunos da 6ª classe. Participaram, igualmente, seis professores de língua portuguesa, que forneceram dados através de questionário complementado com a observação de aula.

A razão da escolha de Marracuene para um estudo piloto tem a ver com a sua localização geográfica. O distrito situa-se a 34 km, a norte da cidade de Maputo, com uma superfície de 666 km² e com 230530 habitantes (INE, 2017). Mas, apesar da sua proximidade, possui escolas que dão uma visão simultaneamente suburbana, em escolas localizadas na vila (com características próximas às escolas situadas na cidade de Maputo), e rural, em escolas distantes da vila (nas suas localidades).

4.6 Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados, “o processo que consiste em extrair o sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007), foi feita à luz da teoria fundamentada⁵¹, teoria de aquisição da L2 e teoria grábiana de leitura e compreensão, descrevendo ou categorizando o fenómeno em estudo, “oferecendo alguma compreensão básica dos princípios, relações, causas e/ou motivos a ele subjacentes” (Dorneyei, 2007, p. 260). Os dados relativos à medição da fluência, precisão e velocidades foram analisados com base nas especificações patentes no quadro seguinte.

⁵¹ A teoria fundamentada nos dados não é uma teoria como tal, mas sim um método de pesquisa qualitativa (cf. Dorneyei, 2007).

Quadro 8: Especificações para a análise da velocidade, fluência e precisão na leitura

Indicador	Definição	Operacionalização	Conteúdo da prova
Velocidade (V)	Flexibilidade na leitura de palavras	Número de palavras correctamente lidas num minuto.	Velocidade – calculada com recurso à fórmula $V = PL/min - E$ (Método CBM) ⁵²
Fluência (F)	Habilidade para ler textos rapidamente, suavemente, sem esforço e automaticamente, depositando pouca atenção aos mecanismos de leitura, nomeadamente à descodificação.	Número de palavras lidas num minuto.	Índice de Fluência – calculado com recurso à fórmula: $F = PCL/Tx60$ (PCL= palavras correctamente lidas; T= tempo). (teste O REI)
Precisão (P)	Exactidão da leitura em voz alta de um texto pela criança.	Porcentagem de palavras correctamente lidas.	Índice de Precisão – calculado com recurso à fórmula: $P = PCL/PLx100$ (PCL= palavras correctamente lidas; PL= Palavras Lidas). (teste o REI)

Fonte: Adaptado de Carvalho & Pereira ([2009]2013)

A análise foi feita, também, tendo em conta as normas de velocidade da leitura oral, que postulam que, no 6º ano, a velocidade obedece ao seguinte critério: 1º trimestre – 80-120 *pcpm*; 2º trimestre – 100-140 *pcpm*; e, no 3º trimestre – 110-150 *pcpm*, sendo que a escala de precisão na leitura oral classifica-se em: nível de independência (97-100%); nível de instrução (90-96%); e, o nível de frustração (<90%) (Oliveira et. al., 2012; Shanahan, 2006, p. 31).

Os manuais e programas de ensino da língua portuguesa da 6ª classe foram analisados para aferir o nível de adequação dos conteúdos aos alunos com dificuldades de aprendizagem em turmas heterogéneas.

A análise dos dados foi feita em duas fases: a primeira fase compreende o mapeamento dos resultados da observação e da aplicação dos testes. Estes resultados foram quantificados, *i. é.*, foram contadas as palavras acertadas e os erros cometidos, no teste de leitura em voz alta de cada aluno, e determinada a velocidade e precisão. Estes dados foram analisados com base nas normas acima especificadas. Cada um dos 12 alunos foi situado no seu respectivo nível. Esta informação foi cruzada com os resultados de outros testes, nomeadamente, o de soletração e de decisão lexical, permitindo uma descrição profunda de cada caso. Analisamos as causas à luz das teorias grabianas de processamento da informação, nomeadamente o modelo de processamento inferior (nos domínios fonológico, sintáctico e semântico) e o

⁵² Condition Based Maintenance [manutenção baseada na condição] – método que monitora a performance da leitura em tempo real com o objectivo de identificar falhas ou dificuldades.

modelo de processamento superior (modelo de texto e modelo situacional), bem como das teorias de aquisição da L2.

Na segunda fase, procuramos analisar as acções dos professores (as práticas metodológicas), com vista a ultrapassar as dificuldades de cada aluno dentro de uma turma, onde a maioria tem menores dificuldades (turma inclusiva). Analisamos, assim, o impacto dessas práticas dentro da política de inclusão adoptada pelo governo, subjacente ao lema “*Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*”. Desta análise, tiramos as nossas conclusões e propusemos recomendações.

Os dados quantitativos foram calculados em percentagens, agrupados em categorias de similaridades e/ou proximidade (tendo em conta os contextos do estudo – campo *vs* cidade) e discutidos, do ponto de vista quantitativo, e os dados qualitativos foram analisados tendo em conta o carácter individual de cada caso, descrevendo ou categorizando o fenómeno, oferecendo alguma compreensão básica dos princípios, relações, causas e/ou motivos a estes subjacentes.

4.7 Considerações Éticas

Uma investigação científica deve ser feita com observância estrita de questões éticas, principalmente quando a pesquisa tem a ver com aspectos sensíveis da vida das pessoas, tal como é o presente estudo. A recolha de dados requereu a autorização das autoridades moçambicanas competentes. Uma autoridade competente é qualquer pessoa ou organização que tem delegação competente ou autoridade investida, capacidade ou poder para realizar a designada função (Da Silva, 2018). Assim, consciente do postulado de Eckert (2013, p. 11), segundo o qual muitos investigadores “will be subject to government regulation and university ethics review, which can be both a help and a hindrance in fostering ethical practice” (trad. 18, apêndice 15), para a realização do presente estudo, contactamos as seguintes instituições: o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e suas representações, designadamente os Serviços dos Assuntos Sociais da Cidade de Maputo⁵³, Direcção Provincial de Educação de Maputo (DPE), Direcção do Distrito Municipal KaMpfumu, na cidade de Maputo, e os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Marracuene, bem como as Direcções das escolas em que foi feita a pesquisa, onde, também, conversamos com os respectivos Directores, para

⁵³ A extinta Direcção de Educação da Cidade de Maputo.

explicar os propósitos do estudo. Para o efeito, solicitamos credenciais e encaminhamos para cada ponto de pesquisa.

Por outro lado, um protocolo de pesquisa foi submetido para a autorização do Comité Institucional de Bioética em Saúde, da Faculdade de Medicina (CIBS-FM) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e Hospital Central de Maputo (HCM) – registado com o número **CIBS-FM&HCM/P002/2022** –, que, posteriormente, foi enviado ao Comité Nacional de Bioética para Saúde (CNBS), tutelado pelo Ministério da Saúde (MISAU) – registado com o número **73/CNBS/2022** –, onde foi avaliado e aprovado (*vide anexo 1*).

Estudar o PEA de alunos com NEE implica adentrar em aspectos íntimos da vida de alguém, o que poderá, de certa forma, suscitar algum constrangimento nos próprios alunos ou nos seus tutores. Assim, foi necessário obter autorização de todos os participantes do estudo. Para tal, seguindo normas do CIBS-FM & HCM e do CNBS, preparamos termos de consentimento informado (Eckert, 2013; Ribeiro, 2009), assim como uma declaração de cumprimento da conduta ética do pesquisador, que explicam os objectivos da investigação, sua importância e relevância e a metodologia a ser usada na colecta de dados. Os documentos, escritos numa linguagem simples, explicam, também, que o critério de participação dos participantes é de carácter voluntário e livre (*vide apêndices 12,13 e 14*). E, para contornarmos uma eventual falta de compreensão do documento escrito, conversamos com os alunos seleccionados e os seus pais/encarregados de educação para explicá-los sobre os objectivos da pesquisa, de modo que não sintam a sua privacidade ou a do seu educando invadida, esclarecendo que a sua participação, na pesquisa, é de base voluntária e, a par destes procedimentos, garantimos confidencialidade estrita. Vale lembrar que “a confidencialidade diz respeito, essencialmente, ao tratamento da informação obtida sobre os indivíduos no decurso da pesquisa e da produção (...); abrange considerações de privacidade e de garantia de anonimato” (Ribeiro, 2009, p. 34), dos dados fornecidos, bem como da identidade dos participantes, sendo que tais informações foram utilizadas exclusivamente para os efeitos do presente estudo. Para o efeito, algumas medidas foram tomadas, para que nenhum participante saísse prejudicado. Essas medidas incluem: *i.* o nome real dos participantes não foi incluído nos dados; *ii.* no lugar dos nomes foram colocados códigos de identificação (*ex.*: aluno do grupo-alvo – “A”; aluno do grupo de controlo – “AA”; professor – “PA”; e, pai e/ou encarregado “EA”), como vimos acima; *iii.* todos os dados recolhidos foram cuidadosamente guardados em locais seguros (discos externo e/ou armário com tranca) e em computador protegido com código de segurança; *iv.* as entrevistas e a aplicação

de testes foram feitas depois da codificação dos nomes dos participantes.

A presente pesquisa não apresenta riscos para o participante, uma vez que foram acauteladas as possibilidades de vazão dos dados. Os benefícios da pesquisa são a busca de soluções para melhorar a leitura dos participantes e de outros alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura. Ajudará, igualmente, aos professores a adotarem novas estratégias metodológicas para o processo de E-A.

4.8 Limitações do Estudo

O estudo não envolve um diagnóstico clínico para a testagem do quociente de inteligência (QI) dos alunos, bem como para a avaliação da afasia/disfasia. O estudo faz uma abordagem psicolinguística e, portanto, descreve os procedimentos de avaliação da linguagem; dos processos cujos *deficits* subjazem aos distúrbios de linguagem a nível fonológico, sintático e semântico, para a identificação de alunos com dificuldade de leitura e analisa os métodos e as estratégias de ensino levadas a cabo pelos professores nas aulas de Português. Apesar de as categorias dos testes adoptados, neste estudo, captarem as áreas críticas da competência leitora (ou ilustrarem as dificuldades de leitura) do Português, em alunos da 6ª classe, *a priori*, regulares, consideramos que alguns desses testes poderiam ser revistos de modo a dar conta, de forma mais rigorosa, das variedades de testes/bateria de testes, que se recomendam para uma avaliação mais profunda. Ou seja, o estudo não institui um “PAL-MOZ”, que seria circunscrito às adaptações das baterias de testes, para a *Avaliação Psicolinguística da Linguagem*, propostas inicialmente por Caplan (1992), para o Português falado em Moçambique, tal como acontece noutros círculos linguísticos, como, por exemplo, Portugal, Espanha, Brasil, mas pretende ser um ponto de partida para se repensar nesta possibilidade. Pelo contrário, o estudo conjuga os chamados métodos tradicionais de diagnóstico que medem a fluência e precisão na leitura, analisando os erros de superfície: *inserção, omissão, substituição, inversão e regressão* de fonemas ou palavras, com alguns testes da bateria usados actualmente, aplicados no contexto específico de Moçambique – um contexto multilingue. Entendemos que leitura é a compreensão do material escrito e, nesta perspectiva, a medição da compreensão de textos, do nível de reconhecimento fonológico e lexical, em testes de soletração e decisão lexical, constituem a nossa principal estratégias de diagnóstico e essenciais para o propósito do estudo.

Para terminar, importa referenciar que outra limitação, deste estudo, está relacionada com a base empírica: o corpus tomado como base desta pesquisa é reduzido (12 alunos suspeitos

e 12 professores), limitando consideravelmente o alcance das generalizações da competência leitora ou das dificuldades de leitura do Português e das estratégias metodológicas da população auscultada. Por outro lado, os dados produzidos para efeitos da presente pesquisa foram fornecidos por alunos oriundos, na sua maioria, da mesma zona – o sul do país (Província e Cidade de Maputo), estando, assim, pouco representados os alunos do segundo ciclo do ensino básico do país. Por conta destas limitações, pode-se considerar que este estudo fornece apenas um quadro indicativo da existência de alunos com distúrbios de leitura não diagnosticados e com falta de acompanhamento nas escolas moçambicanas.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.0 Introdução

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados do estudo. Conforme referimos no capítulo I, esta pesquisa propõe-se analisar a contribuição das abordagens psicolinguísticas e das práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores da disciplina de Português. Para o efeito, optamos, primeiro, por identificar os casos suspeitos e, em seguida, aferimos as práticas metodológicas no contexto real de E-A. Assim, na secção 5.1, apresentamos os resultados do teste diagnóstico inicial, seguido dos resultados do teste de leitura em voz alta, na secção 5.2, onde, igualmente, anotamos e analisamos os erros de leitura. Na secção 5.3, apresentamos os resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical. Fazemos a análise dos resultados, na secção 5.4, incluindo a análise da relação leitura vs compreensão e as atitudes afectivas e motivacionais para a aprendizagem. Finalmente, na secção 5.5, debruçamo-nos sobre a apresentação e análise dos resultados da observação das aulas, dos inquéritos, entrevistas e análise documental. Neste ponto, analisamos, igualmente, o processo de E-A da leitura na sala de aula, o currículo, os programas e os manuais de ensino, a capacidade institucional e a visão dos tutores/pais e/ou encarregados de educação sobre o assunto.

5.1 Resultados do teste diagnóstico

O teste diagnóstico inicial – um processo de despistagem que tem como características globais o levantamento e localização (*ou identificação*) das situações, com a finalidade de adoptar medidas preventivas (Fonseca, 1999) –, consistiu na aplicação de um mini-teste de ordenação alfabética e ditado de um texto curto e simples (*vide apêndice 1*), lido de forma calma e expressiva. O objectivo deste teste foi de verificar se os alunos tinham domínio do alfabeto (grafemas) e se conseguiam relacionar fonemas com os grafemas, visto que alunos com DA, geralmente, apresentam problemas de consciencialização de sons (fonemas), reconhecimento de letras (optemas), expressão verbal (articulemas) e cópia (grafemas) (*ibd*). Esta tarefa envolveu 12 turmas (676 alunos) do ensino regular da 6ª classe, sendo seis turmas (297 alunos) de duas escolas da cidade de Maputo (distrito urbano KamPfumo) e seis turmas (379 alunos) de duas escolas da província de Maputo (distrito de Marracuene, localidades de Bolaze e Bobole). Deste universo, 19 (6,4%) alunos das escolas da cidade de Maputo e 45 (11,9%) alunos das escolas do distrito de Marracuene apresentaram dificuldades severas na

ordenação (e/ou escrita) completa ou parcial do alfabeto e na escrita de sons/fonemas emitidos durante o ditado. Deste grupo, dois (0,7%), da zona urbana, e 17 (4,9%), da zona rural, não chegaram de escrever ou apenas escreveram *garatujas indicifráveis*. Assim, pelas dificuldades apresentadas, no teste preliminar, consideramos o grupo todo como suspeito ou em risco/*at-risk learners*, como ilustra o quadro a seguir.

Quadro 9: Relação dos alunos envolvidos (directa e indirectamente) na Pesquisa

Contexto geográfico	Instituição de ensino	Turma	Número de alunos	Casos suspeitos ou em risco					
				Com dificuldades de leitura		Não conseguem Ler		Total	
				Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cidade de Maputo (contexto Urbano)	EPC do Alto Maé	1*	60	5	8.3	-	-	5	8.3
		2	59	4	6.8	-	-	4	6.8
		3	60	4	6.7	1	1.7	5	8.3
	EPC 16 de Junho	4	40	1	2.5	1	2.5	2	5
		5	38	1	2.6	-	-	1	2.6
		6	40	2	5	-	-	2	5
	Total	6	297	17	5.7	2	0.7	19	6.4
Província de Maputo (contexto Rural)	EPC de Bolaze	7	56	3	5.4	3	5.4	6	10.7
		8	56	4	7.1	4	7.1	8	14.2
		9	57	7	12.3	2	3.5	9	15.8
	EPC 2 de Fevereiro (de Bobole)	10	70	4	5.7	3	4.3	7	10
		11	70	6	8.6	4	5.7	10	14.2
		12	70	4	5.7	1	1.4	5	7.1
	Total	6	379	28	7.4	17	4.9	45	11.9
Global	12	676	45	6.6	19	2.8	64	9.5	

Fonte: Elaborado pelos autores. * Designações atribuídas somente para efeitos do presente estudo.

Os dados ilustrados no quadro acima apontam para a existência de casos suspeitos de Dificuldades de Aprendizagem Específicas referentes aos *deficits* de leitura, pelos resultados insatisfatórios na avaliação acima referida e pelo comportamento apresentados na sala de aula, caracterizado, basicamente, pelo desinteresse, falta de atenção e lentidão na realização das actividades. As dificuldades na sequência do alfabeto, na compreensão do texto ou palavras, o cometimento de erros fonológicos, as dificuldades na escrita (disgrafia) – escrita de garatujas indecifráveis –, uso inconsistente de maiúsculas e minúsculas, lentidão na escrita, etc., evidenciadas nos resultados dos testes do grupo suspeito, são apontadas como características fulcrais de crianças disléxicas (Reid, 2011, 2005; Fonseca, 2007; Kirk, 2009).

Os dados ilustram discrepâncias dos resultados obtidos nos diferentes contextos (rural e urbano): o campo regista uma tendência de apresentar índices elevados (11.9%) de alunos

com dificuldade de aprendizagem da leitura contra 6.4% de alunos da cidade.

Levantamos como factores de análise, que, possivelmente, justifiquem a desigualdade na prevalência dos suspeitos com DA, nos meios urbano e rural, os seguintes pontos: *i.* o campo apresenta turmas com mais alunos (há uma diferença de 79 (11,7%) alunos entre os dois universos), embora ambos contextos registem turmas consideradas numerosas (a média, teoricamente, estipulada pelo Governo de Moçambique é de 45 alunos por turma); *ii.* o campo apresenta condições menos favoráveis para o processo de Ensino-Aprendizagem (infra-estruturas degradadas, salas de aula improvisadas por baixo das árvores ou sala de estacas e zinco, falta de carteiras, falta de material didáctico ilustrativo, com principal destaque para os livros). Como vimos, Fonseca (2007) advoga que o ensino pobre ou dispedagogia é uma das causas das DA.

Outro factor que se poderia levantar, para explicar o elevado número de alunos com *deficits* de leitura no meio rural, em relação ao meio urbano, é a proficiência na língua portuguesa (como L2/LE) para muitos alunos das zonas rurais e, em contraste, L1 para muitas crianças que vivem nas cidades. No entanto, a ideia de que o desenvolvimento da proficiência do Português é condição necessária para garantir a identificação confiável e válida de problemas de leitura ou de aprendizagem, defendida por autores como Nijakouska (2010), foi desconstruída, com o argumento de que os efeitos cruciais da proficiência oral do Português na compreensão da leitura desempenham um papel menor, na explicação da fraca competência de leitura (*vide secção 3.1.4.2*). Ademais, trata-se de alunos no sexto ano de escolaridade, que se espera que tenham já adquirido níveis aceitáveis de proficiência em língua portuguesa, como preconizam os programas e manuais de ensino.

A maioria dos alunos (88,1%) do meio rural apresenta níveis razoáveis de leitura e compreensão do material impresso, existindo o registo de bons leitores. No cálculo deste universo percentual, procuramos diferenciar o fenómeno que pode ser caracterizado como comum – problemas regulares relativos à aquisição da língua segunda (L2), de interferência linguística, etc. –, e os verdadeiros sinais de alerta de *deficit* de leitura ou que interferem no progresso das habilidades de leitura dos alunos. Estabelecemos, assim, o grupo de controlo, que, apesar de não ter problemas grafo-fonémicos, apresenta, em algum momento, dificuldades que se circunscrevem num processo normal de aprendizagem, respondendo, deste modo, às exigências da sua idade/desenvolvimento cognitivo e do seu nível académico. Igualmente, não discorramos o contexto de aprendizagem, pois este constitui um factor a considerar, nas abordagens psicolinguísticas, no decurso do desenvolvimento da literacia

(Koda & Zehler, 2008). Não é por acaso que, na ideologia construtivista, o contexto ou ambiente social é tido como central na construção do conhecimento pelo aluno.

5.2 Resultados do teste de leitura em voz alta

5.2.1 Procedimento de medição

O teste de leitura em voz alta obedeceu os critérios descritos na *secção 4.4.2.1*, que possibilitaram a colheita das amostras em intervalos de leitura por minuto, conforme ilustra o quadro seguinte.

Quadro 10: Exemplo do cálculo de fluência em leitura

Aluno: “A”

Tipo de texto	Tempo de leitura (minuto)	Palavras lidas (PL)	Erros		Velocidade (pcpm)	Precisão (%)	Índice de Fluência	TRV (mseg)
			Nº	%				
Modelo de texto “Bazaruto”	1º	10	5	50	5	50	0.08	12000
	2º	8	2	25	6	75	0.10	10000
	3º	8	1	12.5	7	87	0.10	8571
	Média	8.7	2.6	29.2	6	70.6	0.10	10190
Modelo situacional “O Rapaz e o Crânio”	1º	12	9	75	3	25	0.05	20000
	2º	7	6	85.7	1	14	0.01	60000
	3º	5	5	100	0	0	0.00	0000
	Média	8	6	86.9	1.3	13	0.02	46153

Fonte: autores

Conforme discutimos na *secção 4.6*, a velocidade corresponde à quantidade total de palavras lidas correctamente em um minuto (pcpm), ou seja, o total de palavras lidas menos o total de erros ($V=PL-E$), e a precisão corresponde à percentagem de palavras que um leitor consegue ler correctamente ($P=PCL/PL \times 100$). Para o cálculo do índice de fluência recorreremos à fórmula “ $F= PCL/T \times 60$ ”, das especificações do teste O’Rei. Portanto, a essência da fluência é a habilidade de descodificar e compreender um texto simultaneamente. Já o Tempo de Reação Vocálica (TRV) foi estipulado pela média do tempo de processamento que o aluno leva na leitura correcta de uma palavra numa sequência de palavras (texto), uma vez que “o procedimento padrão em experimentos psicolinguísticos é excluir o TR resultante de erros”⁵⁴ (Justi & Justi, s/d, p. 163). A medida do tempo de

⁵⁴ A exclusão do TR resultante dos erros é uma dificuldade que levou estudiosos da matéria a adoptarem mecanismos modernos computadorizados. Por exemplo, para lidar com essa dificuldade, Clark (1973) propôs o cálculo dos limites inferior e superior de F’ (min F’ e max F’, respectivamente) do ANOVA (vide Justi & Justi

resposta/processamento (TR), utilizada neste estudo, engloba as duas medidas utilizadas por Capovilla et. al. (1997)⁵⁵: o tempo de reação locucional e a duração locucional, sem, no entanto, aprofundarmos os detalhes de cada medida⁵⁶. O resultado do processamento foi apresentado em miléssegundos (*mseg*).

Assim, os dados do quadro mostram que a aluna “A”, no primeiro minuto, leu dez palavras ao todo e cometeu cinco erros, por isso alcançou uma velocidade de 5 *pcpm*, com precisão de 50%, com um índice de fluência de 0,08 palavras por segundo (p/s) e o processamento de cerca de 12000 miléssegundos (*mseg*). Já no segundo minuto, foram oito palavras lidas e dois erros cometidos, portanto, obteve uma velocidade de 6 *pcpm*, precisão de 75%, com índice de fluência de 0,1 p/s e 10000 *mseg* de TR. No terceiro minuto, foram, igualmente, oito palavras lidas e apenas um erro cometido, alcançando 7 *pcpm*, com 87% de precisão, 0,1 p/s de índice de fluência, com 8571 *mseg* de processamento. Neste diapasão, o nível final dos indicadores de fluência de “A” corresponde à média dos três resultados, ou seja, a sua velocidade média de leitura é de 6 *pcpm*, com 70,6% de precisão e com índice de fluência de 0,1 p/s, na leitura do texto no modelo de texto e uma velocidade de 1,3 *pcpm*, precisão de 13%, índice de fluência de 0,02 p/s, na leitura do texto no modelo situacional, e com uma média de TR de 10190 *mseg*, no modelo de texto, e 46153 *mseg* (dada à exclusão do TR resultante dos erros), no modelo situacional. Os dados referentes à velocidades e à precisão parecem evidenciar uma discrepância, porém, é importante notar que estes dois indicadores de fluência são componentes relacionados, mas independentes, *i. e.*, “...um bom desempenho em um não implica um bom desempenho no outro” (Oliveira, et. al., 2012, p. 6).

As implicações destes níveis de resultados de leitura são analisadas mais adiante (*secção 5.4*), mas uma análise preliminar permite-nos enquadrar o aluno “A” no postulado (ii), que fundamenta o facto de estarmos perante uma criança suspeita ou em risco de perturbações de leitura.

s/d, p. 163). No presente estudo, optamos por considerar apenas o TR resultantes dos acertos, medidos de forma simples e ao alcance de todo o professor, em qualquer realidade moçambicana.

⁵⁵ *ibidem*

⁵⁶ Para mais detalhes sobre estas medições vide Justi & Justi, s/d; Capovilla, et. al., s/d. Disponíveis em <https://www.scielo.br>

5.2.2 Resultados do teste de leitura em voz alta nas escolas do meio Rural

a) Grupo-Alvo

O quadro abaixo ilustra as médias dos indicadores de leitura do grupo-alvo, no acto de leitura do texto em voz alta do *modelo de texto (mt)* e do *modelo situacional (ms)*.

Quadro 11: Resultados do teste de leitura em voz alta do grupo-alvo das escolas do meio rural

Escola	Aluno	Modelo	V (<i>pcpm</i>)	P (%)	F (p/s)	TRV (<i>mseg</i>)
EPC de Bolaze	A	<i>mt</i>	6	70.6	0.10	10000
		<i>ms</i>	1.3	13	0.02	46153.8
	B	<i>mt</i>	41	83	0.70	1463.4
		<i>ms</i>	45.3	90.6	0.80	1324.5
	C	<i>mt</i>	6	55	0.10	10000
		<i>ms</i>	2.6	30.6	0.04	23076
EPC 2 de Fevereiro (Bobole)	D	<i>mt</i>	2	21.6	0.03	30000
		<i>ms</i>	0.6	6.6	0.01	100000
	E	<i>mt</i>	16.3	83.3	0.30	3680.9
		<i>ms</i>	17	66.3	0.30	3529.4
	F	<i>mt</i>	13.3	73.6	0.22	4511.3
		<i>ms</i>	4.3	32.6	0.07	13953.5

Fonte: autores

Os dados patentes no quadro ilustram o nível de leitura de cada criança participante. Assim, o aluno “A” debate-se com inúmeras dificuldades académicas, que se circunscrevem às dificuldades de aprendizagem. A sua leitura é hesitante, lenta e melódica/silábica. Na leitura em voz alta, a aluna leu a uma velocidade média de 6 *pcpm*, no modelo de texto, e uma média de 1,3 *pcpm*, no modelo situacional, atingindo, respectivamente, 70,6% e 13% de precisão. Estes indicadores mostram que “A” apresenta problemas de processamento, *i. e.*, dificuldade de decodificar palavras simples. Esta dificuldade vai aumentando em função da complexidade do texto, o que é evidenciado pela redução da velocidade na leitura do texto, que impera um modelo situacional, e o aumento do tempo de processamento. Apresenta frequentes repetições (*ex.*: *o...*, *o...*, *o...*), confusões, bloqueios e compassos no processamento da informação, que forçaram, várias vezes, ajudas em lexemas como, por exemplo, “...crânio...”; “...foi...”; “...encontrou...”; “...humana...”, etc., e frequentes adições (*ex.*: adição da nasal “n” em *um.../num...* – pela confusão que faz nas letras que têm formas semelhantes como *u/n*, por exemplo) (*vide* Rodrigues & Ciasca, 2016), omissões (*ex.*: omissão da conjunção copulativa “e”; omissão da vogal “a” em *uma.../ um...*), substituições (*ex.*: *viagem.../ viu...*), paralexias (*ex.*: *rapaz.../ menino*). A configuração deste

tipo de “erros de leitura” fez uma média de 2,6 erros por minuto, no texto que privilegia o modelo de texto, e 8 erros por minuto, no modelo situacional de texto. Portanto, “A” tem uma tendência de cometer mais erros, na leitura de textos que requeiram um nível acentuado de abstracção.

O aluno “B”, embora apresente níveis de indicadores relativamente superiores à “A”, demonstra dificuldades de leitura. A sua leitura é contínua, mas sem respeito à prosódia (emprego correcto da acentuação tónica das palavras), particularmente no acento e na entoação, pois não confere os contornos melódicos às palavras (*ex.*: “...baía.../...*baia...;...arquipélago.../...*arquipelago...”), sem ritmo e sem pausas, já que, também, ignora os sinais de pontuação. De acordo com o quadro, a sua média de velocidade na leitura é de 41 *pcpm*, para o modelo de texto, e 45,3 *pcpm*, para o modelo situacional, com a precisão de 83% contra 90,6%, índice de fluência de 0,7 p/s contra 0,8 p/s, TR de 1463.4 *mseg* contra 1324.5 *mseg*, respectivamente para o modelo de texto e modelo situacional. Cometeu uma média de oito (16.3%) erros na leitura do texto, com ênfase no modelo de texto, e quatro (8.7%) erros no texto que privilegia o modelo situacional. Isto demonstra que o tipo de erro que este aluno comete não tem relação directa com o grau de complexidade do texto. Em geral, os erros que este aluno comete circunscrevem-se nos domínios das substituições (*ex.*: apaga o traço [+voz], nas fricativas alveolares /z/ e /s/, em palavras como “...Bazaruto.../...*Bassaruto [basarutu]...”; “...artesanal.../...*artessanal [artesenal]; “...zona.../...*sona [sonə]; e nas fricativas labiodentais /v/ e /f/, em palavras como “...variada.../...*fariada [faiadə]; confunde os fonemas /d/ e /g/ (oclusivas alveolar e velar), em palavra como “...chamada.../...*chamaga [ʃamagə]”); confunde a lateral /l/ com a nasal /n/, em palavras como “...voltou.../...*[võtu]... ; e “...lá.../...na...”; omissões (*ex.*: omissão do morfema do plural (-s) [ʃ] em “...esses.../...esse...”; omissão de palavras inteiras, como “...natureza...”, ou períodos inteiros, o que mostra perda frequente do lugar de leitura); inserções (*ex.*: inserção da nasal alveolar [n] em “...costumavam.../...[kõʃtumavəu]”; “...graças.../...[giasãʃ]”).

O aluno “C” também se debate com inúmeras dificuldades académicas. Os resultados do teste de leitura patentes no quadro mostram que, à semelhança de “A”, a sua leitura é hesitante, lenta e melódica/silábica. Na leitura em voz alta, este aluno leu a uma velocidade média de 6 *pcpm*, no modelo de texto, e uma média de 2,6 *pcpm*, no modelo situacional, atingindo, respectivamente, 55% e 30,6% de precisão. A média do TR fixou-se em 10000 *mseg*, no modelo de texto, e 23000 *mseg*, no modelo situacional. Apresenta frequentes

repetições (*ex.*: *po-de-mos; en-con-trar; lon-go; abun-dan-te, etc.*), confusões, bloqueios e compassos no processamento da informação e frequentes adições (*ex.*: inserção de uma palavra completa “...*dia*...”, pelo hábito da expressão “*um dia*...” no início de histórias; inserção do morfema do plural (-s) [ʃ] em “...*cabeça*.../...*cabeças*...”; inserção da vogal arredondada /o/ em “...*com*.../...*como*...” – portanto, confunde a preposição pelo advérbio, devido à sua semelhança; omissões (*ex.*: omissão da forma do verbo ser “...*são*...”, omissão da vogal “a” em *uma*.../ *um*...); substituições (*ex.*: *por*.../...*fora*..., *fazer*.../...*ou*, confunde a conjunção pelo verbo em “...*e*.../...*é*...”), pela semelhança que estes grafemas apresentam; substitui verbo por pronome em “...*fica*.../...*que*...”, etc. A configuração deste tipo de “erros de leitura” fez uma média de cinco (41.6%) erros por minuto, no modelo de texto, e 5.3 (66.3%) erros por minuto, no modelo situacional.

O quadro ilustra que, o aluno “D” apresenta uma leitura lenta, caracterizada por constantes bloqueios longos, com perdas de lugar de leitura, precisando quase sempre de ajuda. Este aluno lê, a uma velocidade média de 2 *pcpm*, um texto com ênfase no modelo de texto e 0,6 *pcpm* um texto que privilegia o modelo situacional, com uma precisão de 21,6% e 6,6%, respectivamente. Por conta destes indicadores, o índice da sua fluência na leitura é muito baixo, oscilando entre 0,03 p/s e 0,01 p/s, o que significa que o aluno, em um minuto, lê entre 0 e 2 palavras. Este facto é evidenciado pelo tempo de processamento de palavras que este aluno leva, que é de 30000 *mseg*, no modelo de texto, e 100000 *mseg*, no modelo situacional. Esta criança apresenta um fraco desenvolvimento de atenção e concentração evidenciado pela perda do lugar da leitura, e *deficit* no reconhecimento de palavras ou sons, ou seja, tem problemas severos na relação grafema-fonema. No modelo de texto, cometeu uma média de 7.3 (78.5%) erros contra oito (93%) erros, no modelo situacional. Trata-se de erros no domínio da omissão (*ex.*: “...*crânio*...”), demandando ajuda em praticamente todo o texto (*ex.*: ajuda para a leitura de pronome indefinido – “...*um*...”; nome – “...*rapaz*...”; verbo/forma verbal – “...*foi*...”; conjunções – “...*e*...”; pronomes pessoais – “...*eles*...”, entre outras).

“E” apresenta dificuldades específicas na leitura, uma vez que a sua leitura é, também, melódica/silábica, repetindo várias vezes a mesma palavra ou som (falsos começos), com vista à sua leitura efectiva, revelando dificuldades de processamento e de reconhecimento de certos grafemas. A velocidade da sua leitura é quase uniforme nos dois modelos, 16.3 *pcpm* e 17 *pcpm*, com a precisão de 83.3% e 66,3%, respectivamente, com um índice de fluência média de 0.3 p/s em ambos tipos de texto, e com a média do TR de 3680.9 *mseg*, no modelo

de texto, e 3529.4 mseg, no modelo situacional. Estes dados apontam que, embora “E” tenha lido a uma velocidade relativamente maior no modelo situacional de texto, ele teve mais precisão no modelo de texto. Este facto demonstra que o aluno tem uma tendência de reduzir a precisão das palavras na leitura do texto no modelo situacional. No modelo de texto, cometeu uma média de 3.3 (16.8%) erros contra 8.6 (33.8%) erros, no modelo situacional. Estes erros são, na sua maioria, de inserção (ex.: inserção da nasal alveolar [n] em “...costumavam.../... *constumavam [kõʃtumaveu]”; omissão (ex.: omissão da vogal /a/ em “...matará.../... matar”; da nasal bilabial /m/ em “...sem.../...se...); substituições (faz confusão no *i.* vozeamento: nas oclusivas alveolares /t/ e /d/, em “...bateu.../... *badeu...[badəu]”; nas oclusivas velares /k/ e /g/, em “...crânio.../... *graniou (inserção do fonema /u/) [gɾaniou]; *ii.* Desvozeamento: das fricativas labiodentais /v/ e /f/, em “...vez.../... fez...[fəʒ]”); regressões (ex.: “...e...; ...as...”; “...pessoas...”, “...mas...”).

O aluno “F” apresenta, igualmente, uma leitura lenta, com bloqueios longos e constantes, perdas de lugar de leitura, necessitando, também, quase sempre, de ajuda. Leu a uma velocidade média de 13.3 *pcpm* o texto com ênfase no modelo de texto e reduziu, consideravelmente, para 4.3 *pcpm*, na leitura do texto que privilegia o modelo situacional, com uma precisão de 73.6% e 32.6%, respectivamente. Por conta destes indicadores, o índice da sua fluência na leitura é, também, muito baixo, situado entre 0,22 p/s e 0,07 p/s, para cada um dos modelos em estudo, com uma média do TR de 4511.3 mseg, no modelo de texto, e 13953.5 mseg, no modelo situacional. Apresenta um fraco desenvolvimento da atenção e concentração evidenciado pela perda do lugar da leitura e *deficit* de reconhecimento de palavras ou sons, ou seja, problemas severos na relação grafema-fonema, evidenciado, pelos longos períodos de processamento. Na leitura do texto com ênfase no modelo de texto, cometeu uma média de 4.3 (16.8%) erros contra 8.6 (33.8%) erros, no modelo situacional. Os erros mais salientes são do domínio das omissões (ex.: omissão da nasal alveolar /n/, em “...longo.../...logo [lɔgɔ]; omissão da oclusiva alveolar /t/, em “...actrativo.../... *arativo [aɾetivu], omissão da nasal /m/ em, “...em.../...e...”; etc.); inserções (inserção da oclusiva bilabial /p/, em “...ela.../...pela...” [pɛlɐ]; inserção da vogal alta /u/, em “...caso.../...casou...” [kazou]); e muitas repetições (regressões) (ex.: “...m-as...ma-s...mas”).

Conforme vimos nas descrições acima apresentadas, este grupo apresenta inúmeras dificuldades de leitura e comete muitos erros no acto de leitura. Os dados apontam que a velocidade de leitura deste grupo é lenta. A velocidade máxima registada é do aluno “B”

com 45,3 *pcpm* e com o índice de fluência de 0,8 p/s, o que demonstra que, neste grupo, em geral, nenhum participante consegue ler uma palavra por segundo.

b) Grupo de controlo

O quadro abaixo ilustra as médias dos indicadores de leitura do grupo de controlo, no acto de leitura do texto em voz alta do *modelo de texto (mt)* e do *modelo situacional (ms)*. Conforme dissemos anteriormente, o grupo de controlo é composto por um aluno da turma do aluno pertencente ao grupo-alvo, numa proporção de um para um, *i. e.*, o aluno “A” suspeito com DA é colega directo do aluno “AA” sem-DA.

Quadro 12: Resultados do teste de leitura em voz alta do grupo de controlo das escolas do meio rural.

Escola	Aluno	Modelo	V (<i>pcpm</i>)	P (%)	F (p/s)	TRV (<i>mseg</i>)
EPC de Bolaze	AA	<i>mt</i>	66	86	1.10	909.1
		<i>ms</i>	65	88	1.08	923.1
	BB	<i>mt</i>	64	91	1.06	937.5
		<i>ms</i>	70	95	1.16	857.1
	CC	<i>mt</i>	64	90	1.06	937.5
		<i>ms</i>	65	91	1.08	923.1
EPC 2 de Fevereiro (Bobole)	DD	<i>mt</i>	72	86	1.20	833.3
		<i>ms</i>	72,5	92,5	1.21	794.7
	EE	<i>mt</i>	80	95	1.30	750
		<i>ms</i>	96	94	1.60	625
	FF	<i>mt</i>	60,6	92	1.01	990.1
		<i>ms</i>	79	97	1.30	759.5

Fonte: autores

A característica principal deste grupo é o facto de serem capazes de ler textos de uma forma fluente, audível e compreensível, e de, na maioria dos casos, se evidenciarem, no decurso das aulas, como voluntários para a leitura, facto que não se verificou com o grupo-alvo.

Este grupo conseguiu ter um desempenho acima de 50 *pcpm* em ambos modelos do tipo de texto. No entanto, nota-se um desnível nos indicadores referentes a cada escola. O grupo de controlo da EPC de Bolaze apresentou um desempenho, na velocidade, situado no intervalo de 60 *pcpm* e 70 *pcpm* (AA – 66 *pcpm*, no modelo de texto, e 65 *pcpm*, no modelo situacional; BB – 64 *pcpm*, no modelo de texto, e 70 *pcpm*, no modelo situacional; CC – 64 *pcpm*, no modelo de texto e 65 *pcpm*, no modelo situacional) contra um intervalo de 60 *pcpm* e 80 *pcpm* da EPC 2 de Fevereiro (DD – 70 *pcpm*, no modelo de texto, e 72,5 *pcpm*, no

modelo situacional; EE – 80 *pcpm*, no modelo de texto, e 96 *pcpm*, no modelo situacional; FF – 60 *pcpm*, no modelo de texto, e 79 *pcpm*, no modelo situacional).

A precisão na leitura de palavras situou-se na fasquia de 86% e 95% (AA – 86%, no modelo de texto, e 88%, no modelo situacional; BB – 91%, no modelo de texto, e 95%, no modelo situacional; CC – 90%, no modelo de texto, e 91%, no modelo situacional), para a EPC de Bolaze, e entre 86% e 97% para a EPC 2 de Fevereiro (DD – 86%, no modelo de texto, e 92%, no modelo situacional; EE – 95%, no modelo de texto e 94%, no modelo situacional; FF – 92%, no modelo de texto e 97%, no modelo situacional). Estes indicadores reflectem-se nos índices de fluência que se situam entre 1.1 p/s e 1.16 p/s (AA – 1.1 p/s, no modelo de texto e 1.08 p/s, no modelo situacional; BB – 1.06 p/s, no modelo de texto, e 1.16 p/s, no modelo situacional; CC – 1.06 p/s, no modelo de texto, e 1.08 p/s, no modelo situacional) para a EPC de Bolaze e entre 1.01 p/s e 1.6 p/s (DD – 1.2 p/s, no modelo de texto, e 1.21 p/s, no modelo situacional; EE – 1.3 p/s, no modelo de texto, e 1.6 p/s, no modelo situacional; FF – 1.01 p/s, no modelo de texto, e 1.3 p/s, no modelo situacional) para a EPC 2 de Fevereiro. Estes índices revelam que estes alunos conseguem ler, pelo menos, a média de uma palavra por segundo, o que não foi conseguido pelo grupo-alvo, cujo índice mais alto foi de 0,8 p/s.

O TRV dos elementos deste grupo situou-se abaixo de 1000 msec. Na EPC de Bolaze, o tempo de processamento mínimo foi do aluno “BB”, com 857.1 msec, no modelo situacional, e o tempo mais alto foi de 937.5 msec, dos alunos “BB” e “CC”, ambos no modelo de texto. Já na EPC 2 de Fevereiro, o tempo de processamento mínimo foi do aluno “EE”, com 625 msec, no modelo situacional, e o tempo mais alto foi de 990.1 msec, do aluno “FF”, no modelo de texto.

É preciso salientar que, no acto de leitura, este grupo, também comete erros esporádicos, tendo menos erros, na EPC de Bolaze, o aluno “BB”, com 3.3 (4.5%) erros, no modelo situacional, e mais erros, o aluno “AA”, com 9 (13.8%) erros, no modelo de texto. Na EPC 2 de Fevereiro, teve menos erros, o aluno “FF”, com a média de 3.5 (4.6%) erros, no modelo situacional, contra o aluno “DD”, com mais erros, 11 (13.3%), no modelo de texto (*vide o quadro 14*). Os erros mais frequentes estão inseridos nas substituições, particularmente, na prosódia (acento) (ex.: “...arquipélago.../...*arquipelago...; “...à.../...a...”, “...esta.../...está...”) e regressões – repetições de palavras, corrigindo os erros que cometem sem, muitas das vezes, precisarem de ajuda.

5.2.3 Resultados do teste de leitura em voz alta nas escolas do meio urbano

a) Grupo-alvo

O quadro ilustra os dados obtidos pelo grupo-alvo das escolas do meio urbano. A disposição dos indicadores de fluência aponta que à semelhança do meio rural encontramos, no meio urbano, alunos, sem nenhuma deficiência visível, com Dificuldades de (Aprendizagem) de leitura. Como já nos referimos anteriormente, cada aluno teve a sua média geral calculada a partir das médias obtidas dos resultados de leitura por minuto, durante três minutos de leitura em voz alta (*vide secção 5.2.1*).

Quadro 13: Resultados do teste de leitura em voz alta do grupo-alvo das escolas do meio urbano.

Escola	Aluno	Modelo	V (<i>pcpm</i>)	P (%)	F (p/s)	TRV (<i>mseg</i>)
EPC 16 de Junho	G	<i>mt</i>	13	54,3	0.21	4615.4
		<i>ms</i>	10	60,6	0.16	6000
	H	<i>mt</i>	33	73	0.55	1818.2
		<i>ms</i>	25,6	69,6	0.42	2343.7
	I	<i>mt</i>	8,6	35	0.14	6976.7
		<i>ms</i>	4	24,6	0.06	15000
EPC do Alto Maé	J	<i>mt</i>	5	38,3	0.08	12000
		<i>ms</i>	5,3	52,6	0.08	11320.7
	k	<i>mt</i>	35	76	0.58	1714.3
		<i>ms</i>	35	92	0.58	1714.3
	L	<i>mt</i>	28	73	0.46	2142.9
		<i>ms</i>	36	70	0.60	1666.7

Fonte: autores

Assim, o aluno “G” obteve a média de 13 *pcpm*, na leitura do texto que privilegia o modelo de texto, e 10 *pcpm*, na leitura do texto com ênfase no modelo situacional, com uma precisão de 54,3% e 60,6%, para cada modelo, respectivamente, alcançando um índice de fluência de 0,21 p/s e 0,16 p/s. A sua leitura é lenta e melódica/silábica, com compassos longos de processamento e/ou bloqueios. A sua média de TR foi de 4615.4 *mseg*, no modelo de texto, e 6000 *mseg*, no modelo situacional, tendo cometido, respectivamente, 10 (43.6%) erros e 6.3 (38.7%) erros, em cada um dos modelos de texto. Os erros frequentemente cometidos são do nível das inserções (ex.: adição do morfema do plural (-s) / *ʃ* /, em “...*quatro*.../...**quatros* [kwa.tɾuʃ]; “...*junto*.../...*juntos* [jũtuʃ]); omissões de palavras inteiras ou de fonemas (ex.: omissão da fricativa / *ʃ* /, em “...*distrito*.../...**ditrito* [ditɾitu]; da nasal alveolar /*n*/, em “...*província*.../...**provincia* [pɾovĩsiɐ]); substituições (ex.: vozeamento da

fricativa alveolar /s/ para /z/, em “...*Inhassoro*.../... **inhazoro* [iɲazouɾu]; desvozeamento da oclusiva velar /g/ para /k/, em “...*água*.../... **acua* [akuɐ]; substituição da vogal baixa /a/ para vogal média /e/, em “...*ilhas*.../... **ilhes* [iʎɐʃ]); inversões (*ex.*: ...*praias*.../... **parias*...), etc.

O aluno “**H**”, por sua vez, leu a uma média de 33 *pcpm*, na leitura do modelo de texto, e 25,5 *pcpm*, na leitura do texto no modelo situacional, com uma precisão de 73% e 69,6%, para cada modelo, respectivamente, alcançando um índice de fluência de 0,55 p/s e 0,42 p/s. Portanto, o seu desempenho na leitura é superior ao do “**G**”, contudo, apresenta dificuldades específicas no processamento – com uma média de tempo de processamento de 1818.2 *mseg*, no modelo de texto, e 2343.7 *mseg*, no modelo situacional –, e confusão na leitura de certas palavras, registrando um número elevado de erros, sendo 12 (26.7%) erros, no modelo de texto, e 11.6 (31.1%) erros, no modelo situacional. Os erros frequentemente cometidos são do nível das substituições (*ex.*: pronunciamentos estranhos e descontextualizados, como em “...*Inhassoro*.../... **aljava* [aljavɐ]; “...*inhambane*.../... **aljabere*...” [aljabɛɾɐ]; “...*praias*.../...*pais*...”; troca de palavras como “...*condições*.../... **constições* [kõʃtisõɛj] – desvozeamento de /d/ para /t/; “...*arquipélago*.../... **propélago*...” [propɛlagu]); omissões (omissão da nasal /n/, em “...*longo*.../...*logo*...” [lɔgɔ]); “...*abundante*.../... **abudantes* – com inserção do morfema do plural (-s) /ʃ/ e em várias palavras; confusão com os traços prosódicos, como em “...*a*.../...*à*...”; “...*baía*.../...*baia*...”; etc.); e regressões diversas.

O aluno “**I**” apresenta dificuldades severas de leitura, comprovado pela baixa pontuação nos indicadores de fluência. Este aluno lê a uma velocidade média de 8,6 *pcpm*, um texto do modelo de texto, e 4 *pcpm* um, texto no modelo situacional, com uma precisão de 35% e 24,6%, respectivamente. Por conta destes indicadores, o índice da fluência na sua leitura é muito baixo, oscilando entre 0,14 p/s e 0,06 p/s, e lendo entre quatro e oito palavras em um minuto. Estes indicadores mostram que “**I**” apresenta problemas de processamento, evidenciados pela dificuldade de decodificar palavras simples. Esta dificuldade vai aumentando em função da complexidade do texto, o que é evidenciado pela redução da velocidade na leitura do texto do modelo situacional. Neste caso, a redução da velocidade resulta do incremento do processamento, com a média do TR de 6976.7 *mseg*, no modelo de texto, e 15000 *mseg*, no modelo situacional, daí que apresenta uma leitura lenta, caracterizada por constantes bloqueios longos, com perdas de lugar de leitura. Quanto aos erros, cometeu 16 (65%) erros, no modelo de texto, e 12 (75%) erros, no modelo situacional, sendo os erros mais frequentes do nível das substituições (*ex.*: desvozeia a oclusiva bilabial

/b/ para /p/, “...*belas*.../...*pelas* [pɛlɐʃ]; troca o artigo indefinido pelo definido “...*um*.../...*o*...”; substitui uma série de palavras por outras com grafias e/ou semântica distantes, como em “...*quatro*.../...*canto*...”; “...*suas*.../...*sons*...”; “...*fauna*.../...*fora*...”; “...*ao*.../...*as*...” “...*abundantes*.../...*opostas*...”, etc.); omissões (omissões de palavras inteiras, sobretudo de conjunções e preposições – *ex.*: “...*no*...; ...*do*...; ...*mas*...; ...*que*...; ...*com*...; ...*a*...”;etc.); inserções (*ex.*: adição do morfema do plural (-s) / ʃ /, em “...*junto*.../...*juntos* [jũtuʃ]) e regressões (*ex.*: ...*fica*...; ...*principalmente*...; ...*pesca*...; entre outras).

O aluno “**J**” também se debate com inúmeras dificuldades de leitura. Os resultados do teste de leitura patentes no quadro mostram que a sua leitura é hesitante, lenta e melódica/silábica. Na leitura em voz alta, o aluno leu a uma velocidade média de 5 *pcpm*, no modelo de texto e uma média de 5,3 *pcpm* no modelo situacional de texto, atingindo respectivamente 38,3% e 52,6% de precisão. A média do índice de fluência é de 0.08 p/s, tanto no modelo de texto como no modelo situacional. Apresenta frequentes repetições e, também, pausas longas e/ou bloqueios durante a leitura. Perde-se facilmente do local de leitura recuando ou avançando e empreendendo um enorme esforço para a descodificação das palavras. A média do seu TR é de 12000 *mseg*, para o modelo de texto, e 11320.7 *mseg*, para o modelo situacional, e com uma média de erros de oito (61.5%), no modelo de texto, e 4.6 (46%), no modelo situacional. Os erros mais frequente cometidos são do âmbito das substituições (*ex.*: “...*uma*.../...*meu*...”; “...*pessoas*.../...*assa*...”; “...*rapaz*.../... **repenez*...[repenɐʃ]; “...*crânio*.../...*repeniu*...”; etc.; confunde as vogais /a/ por /o/, em “...*passar*.../...*passou* [pasou] - adiciona a vogal alta /u/; /e/ por /a/, em “...*sem*.../... **sam*...”; confunde as nasais /m/ e /n/, inserindo as vogais /i/ e /e/, em “...*um*.../... **uni*...”; “...*uma*.../...*une*...”; em, “...*viagem*.../ *viagine* – inserindo a vogal /e/).

Já “**K**” obteve a média de 35 *pcpm*, tanto na leitura do modelo de texto, como na leitura do texto no modelo situacional, com uma precisão de 76% e 92%, para cada modelo de texto, respectivamente, alcançando um índice de fluência de 0,58 p/s em ambos modelos, e com uma média do seu TR é de 1714 *mseg*, para ambos os modelos de textos. Embora apresente uma fluência melhor que “**J**”, a sua leitura é classificada como lenta, cometendo erros acima da média – 9.3 (20.9%), no modelo de texto, e 6.3 (7,9%), no modelo situacional –, sendo os mais frequentes os do nível das inserções (*ex.*: adição da vogal media /e/, “...*passar*.../...*passear* [paseɐɪ]; adição do morfema do plural (-s) e / ʃ /, em

“...natureza.../...naturezas...” [naturezɐʃ]; “...muito.../...muitos [muituʃ]; “...peixe.../...peixes [pɐiʃɐʃ]; substituições (ex.: “...inhassoro.../...inhambane...”; “...arquipélago.../...aquipevo [akipɐvu]; confunde as nasais /n/ e /m/, em “...fauna.../fauma...” [faumɐ], etc.; omissões (ex.: omissão da nasal /n/, em “...longo.../...logo...” [lɔgɔ], etc.) e regressões, circunscrita na repetição várias vezes das palavras enquanto lê.

O aluno “L” embora apresente níveis de indicadores relativamente superiores à, por exemplo, “P” tem dificuldades de leitura. A sua leitura é contínua e não respeita os sinais prosódicos, portanto não observando o ritmo e pausas, já que ignora os sinais de pontuação. De acordo com o quadro, a sua média de velocidade na leitura é de 28 *pcpm*, para o modelo de texto, e 36 *pcpm* para o modelo situacional, com a precisão de 73% contra 70% e índice de fluência de 0,46 p/s contra 0,6 p/s, respectivamente. A média do seu TR é de 2142.9 *mseg*, para o modelo de texto e 1666.7 *mseg*, para o modelo situacional, com uma média de 10 (26.3%) erros, na leitura do modelo de texto, e 15 (29.4%) erros no modelo situacional. Isto demonstra que o tipo de erro que este aluno comete tem relação directa com o grau de complexidade do texto, ou seja, teve uma tendência de cometer mais erros perante um texto que exige maior capacidade de abstracção. Em geral, os erros que este aluno comete circunscrevem-se nos domínios das substituições (ex.: “...inhassoro.../...inhambane...”; “...dedica-se.../...disse...”; “...cortai.../...contraí...”; confunde o vozeamento da fricativa labiodental [f] para [v] e vice-versa, em “...fez.../...vez..”; “...voltou.../...falou...” [falou]; confunde vogais “...o.../...a...”; “...i.../...a...”; etc.); inserções (adição da consoante líquida /l/ e /r/, em “...linha.../...ilha...” e “...povo.../...provo...” [provu], respectivamente; omissões (ex.: omissão da nasal bilabial /m/, em “...sem.../...se...”; “partiram.../...partira...”; etc.). Este tipo de erro mostra que o aluno tem problemas descodificação de certas palavras, o que faz com que ele opte por substituições excessivas.

b) Grupo de controlo

O quadro a seguir ilustra os resultados do teste de leitura obtidos pelo grupo de controlo do meio urbano. Um factor diferenciador, nestes dados, é que neles está representada a média da fluência de leitura mais elevada captada neste estudo, do aluno “GG” da EPC 16 de Junho, conforme indica a disposição dos dados.

Quadro 14: Resultados do teste de leitura em voz alta do grupo de controlo do meio urbano

Escola	Aluno	Modelo	V (<i>pcpm</i>)	P (%)	F (p/s)	TRV (<i>mseg</i>)
EPC 16 de Junho	GG	<i>mt</i>	94.5	91	1.58	634.9
		<i>ms</i>	90	93	1.50	666.7
	HH	<i>mt</i>	75	84.5	1.25	800.0
		<i>ms</i>	78	88.5	1.30	769.2
	II	<i>mt</i>	82.3	98.3	1.37	729.0
		<i>ms</i>	77	98	1.28	779.2
EPC do Alto Maé	JJ	<i>mt</i>	70.3	89	1.17	853.4
		<i>ms</i>	79.5	93.5	1.33	754.7
	KK	<i>mt</i>	82	96	1.36	731.7
		<i>ms</i>	91.5	97	1.53	655.7
	LL	<i>mt</i>	81	95	1.35	740.7
		<i>ms</i>	77	93,5	1.28	779.2

Fonte: autores.

À semelhança dos resultados do grupo de controlo das escolas do meio rural, anteriormente apresentados (*secção 5.2.2*), a característica principal deste grupo é o facto de apresentar alunos capazes de ler textos de uma forma fluente, audível e compreensível, correspondendo, desta forma, aos objectivos preconizadas nos programas e manuais de ensino, para o nível em que estes alunos se encontram (o sexto ano de escolaridade). Como já dissemos, este grupo, geralmente, apresenta-se motivado, sendo, muitas das vezes, voluntários para realizarem actividades na sala de aula.

O desempenho na leitura deste grupo – a fluência – superou a fasquia de 70 *pcpm* em ambos modelos do tipo de texto, não havendo um desnível considerado nos indicadores referentes a cada escola. O grupo de controlo da EPC de 16 de Junho apresentou um desempenho, na velocidade, situado no intervalo entre 75 *pcpm* e 94,5 *pcpm* (GG – 94.5 *pcpm*, no modelo de texto, e 90 *pcpm*, no modelo situacional; HH – 75 *pcpm*, no modelo de texto, e 78 *pcpm*, no modelo situacional; II – 82,3 *pcpm*, no modelo de texto, e 87 *pcpm*, no modelo situacional) contra um intervalo entre 77 *pcpm* e 91,5 *pcpm* da EPC do Alto Maé (JJ – 70,3 *pcpm*, no modelo de texto, e 79,5 *pcpm*, no modelo situacional; KK – 82 *pcpm*, no modelo de texto, e 91,5 *pcpm*, no modelo situacional; LL – 81 *pcpm*, no modelo de texto, e 77 *pcpm*, no modelo situacional).

A precisão na leitura de palavras situou-se na fasquia de 84,5% e 98% (GG – 91%, no modelo de texto, e 93%, no modelo situacional; HH – 84,5%, no modelo de texto, e 88,5%, no modelo situacional; II – 98,3%, no modelo de texto, e 98%, no modelo situacional), para a EPC 16 de Junho e entre 86% e 97%, para a EPC do Alto Maé; e no intervalo de 89% e

97% (JJ – 89%, no modelo de texto, e 93,5%, no modelo situacional; KK – 96%, no modelo de texto e 97%, no modelo situacional; LL – 95%, no modelo de texto, e 93,5%, no modelo situacional). Os índices de fluência situaram-se entre 1.25 p/s e 1.58 p/s (GG – 1.58 p/s, no modelo de texto e 1.5 p/s, no modelo situacional; HH – 1.25 p/s, no modelo de texto, e 1.3 p/s, no modelo situacional; II – 1.37 p/s, no modelo de texto, e 1.28 p/s, no modelo situacional) para a EPC 16 de Junho, e entre 1.17 p/s e 1.53 p/s (JJ – 1.17 p/s, no modelo de texto, e 1.33 p/s, no modelo situacional; KK – 1.36 p/s, no modelo de texto, e 1.53 p/s, no modelo situacional; LL – 1.35 p/s, no modelo de texto, e 1.28 p/s, no modelo situacional) para a EPC do Alto Maé.

À semelhança do que verificamos no grupo de controlo da zona rural, o TRV dos elementos deste grupo, também se situou abaixo de 1000 mseg. Na EPC 16 de Junho, o tempo de processamento mínimo foi do aluno “GG”, com 634.9 mseg, no modelo de texto, e o tempo mais alto foi de 800 mseg, do aluno “HH”, no modelo de texto. Já na EPC do Alto Maé, o tempo de processamento mínimo foi do aluno “KK”, com 655.7 mseg, no modelo situacional, e o tempo mais alto foi de 853.4 mseg, do aluno “JJ”, no modelo de texto.

A ilação preliminar que nos aparece é a mesma que tivemos aquando da apresentação dos dados da zona rural, a de que estes índices revelam que estes alunos conseguem ler, pelo menos, a média de 1 palavra por segundo, o que não foi conseguido pelo grupo-alvo, cujo índice mais alto foi de 0,6 p/s (*vide o quadro 12*). No domínio dos erros, estes situaram-se, na EPC 16 de Junho, entre um (1.2%) erro do aluno “II”, no modelo de texto, e 9.5 (10.9%), do aluno “HH”, no modelo situacional. Na EPC do Alto Maé, os erros situaram-se entre 2 (2.1%), do aluno KK, no modelo situacional, e 8.3 (10.6%), do aluno “JJ”, no modelo de texto. Os erros frequentemente cometidos por este grupo são de nível das regressões e substituições do traço da prosódia (*ex.*: “...à.../...a...”; “...cometera.../...cometerá...”; “...passara.../passará”...”, *etc.*).

Em síntese, a maior incidência das dificuldades nos alunos do grupo-alvo foi a seguinte: omissões – **B, G, I, J e L**; Substituições e Regressões – **E, H e K**; Substituições e Ajudas – **A, F**; Inversões e Ajudas – **C**; Ajudas – **D**, e para o grupo de controlo foram mais nas regressões e particularmente nos traços prosódicos.

5.2.4 Anotação e análise dos erros na leitura

O Ministério da Educação de Moçambique adopta a perspectiva de Oliveira & Chadwick (2008), na qual a fluência da leitura – “a ponte que liga a leitura à compreensão” – é

avaliada, de entre outros indicadores, pelo número de erros⁵⁷ que o aluno comete – que deve ser inferior a 5% das palavras lidas (cf. PNALE/MINED, 2017, p. 23). Nesta Perspectiva, analisamos, nesta secção, os erros cometidos pelos participantes do grupo-alvo e do grupo de controlo. O quadro a seguir ilustra a média de erros cometidos pelos alunos envolvidos no presente estudo.

Quadro 15: Média de erros cometidos por cada aluno na leitura

Contexto geográfico	Instituição de ensino	Grupo-alvo				Grupo de controlo				
		Aluno	Texto	Erros	%	Aluno	Texto	Erros	%	
Província de Maputo	EPC de Bolaze	A	<i>mt</i>	2.6	29.2	AA	<i>mt</i>	9	13.8	
			<i>ms</i>	6	86.9		<i>ms</i>	7	11.3	
		B	<i>mt</i>	8	16.3	BB	<i>mt</i>	6	8.6	
			<i>ms</i>	4.3	8.7		<i>ms</i>	3.3	4.5	
		C	<i>mt</i>	5	41.6	CC	<i>mt</i>	7	9.6	
			<i>ms</i>	5.3	66.3		<i>ms</i>	6	8.4	
	EPC 2 de Fevereiro (de Bobole)	D	<i>mt</i>	7.3	78.5	DD	<i>mt</i>	11	13.3	
			<i>ms</i>	8	93		<i>ms</i>	5.5	7.1	
		E	<i>mt</i>	3.3	16.8	EE	<i>mt</i>	4	4.7	
			<i>ms</i>	8.6	33.6		<i>ms</i>	6	5.8	
		F	<i>mt</i>	4.3	21.4	FF	<i>mt</i>	4	7.3	
			<i>ms</i>	6.6	60		<i>ms</i>	3.5	4.6	
	Cidade de Maputo	EPC 16 de Junho	G	<i>mt</i>	10	43.6	GG	<i>mt</i>	8.5	8.3
				<i>ms</i>	6.3	38.7		<i>ms</i>	6	6.3
H			<i>mt</i>	12	26.7	HH	<i>mt</i>	5	5.3	
			<i>ms</i>	11.6	31.1		<i>ms</i>	9.5	10.9	
I		<i>mt</i>	16	65	II	<i>mt</i>	1	1.2		
		<i>ms</i>	12	75		<i>ms</i>	1.5	1.9		
EPC do Alto Maé		J	<i>mt</i>	8	61.5	JJ	<i>mt</i>	8.3	10.6	
			<i>ms</i>	4.6	46		<i>ms</i>	5.5	6.5	
		K	<i>mt</i>	9.3	20.9	KK	<i>mt</i>	3	3.5	
			<i>ms</i>	6.3	7.9		<i>ms</i>	2	2.1	
		L	<i>mt</i>	10	26.3	LL	<i>mt</i>	4	4.7	
			<i>ms</i>	15	29.4		<i>ms</i>	3	3.7	

Fonte: Autores.

⁵⁷ A literatura sobre a ALS define o erro como um desvio da norma da língua alvo (Ellis, 1994, p. 51). No entanto, no caso de Moçambique, esta definição intriga os linguistas, que lançam questionamentos sobre a “norma” usada na educação, pois acreditam que algumas formações linguísticas consideradas erros na norma europeia, são construções típicas do PM – cujas pesquisas científicas (ex.: Gonçalves, 2005, 2015; Timbane, 2014), debates académicos (ex.: o Colóquio: a codificação do PM, realizado a 4 de Maio de 2022) caminham a passos decisivos para a institucionalização de um dicionário do PM –, o que levanta a questão sobre que variante da língua-alvo deve servir como norma, pois o “erro é classificado como tal, quando contrasta com a norma” (Gonçalves, 2005). O Português vai se nativizando e o dicionário europeu não responde as especificidades do Português falado em Moçambique, pois os livros didáticos, a fala do dia a dia, a literatura moçambicana apresenta muitos moçambicanismos – ex.: matapa (folhas de mandioca), madala (velho, idoso), xibalo (trabalho forçado), Xipala-pala (espécie de corneta), etc., exemplos de unidades lexicais que devem ser respeitadas, porque fazem parte da variedade de Moçambique (cf. Timbane, 2014; Livro do aluno/ L. Portuguesa, 2021).

Os dados mostram que, de uma maneira geral, os alunos, tanto do meio rural como do meio urbano, cometem muitos erros quando lêem. A disposição destes resultados poderá, eventualmente, suscitar uma opinião discrepante advinda de uma análise superficial dos mesmos. Poderá, por exemplo, suscitar um questionamento sobre como “A” tem menos erros que “AA”. No entanto, embora os erros sejam determinantes na aferição do nível de fluência de um leitor, a relação não é linear, ou seja, mais erros nem sempre significa que o indivíduo tem dificuldades de aprendizagem da leitura e vice-versa. Na descrição dos indicadores de fluência, demonstramos que há alunos que em média lêem entre zero e duas palavras por minuto, por causa dos bloqueios de processamento, dificuldades de descodificação das palavras, de relacionar grafemas à fonemas, entre outros factores. Nestes casos, não se pode esperar que este tipo de criança cometa mais erros do que aquela que leu continuamente até ao fim de um minuto. Por esta razão, os dados do quadro, à primeira vista, não são comparáveis na perspectiva de quem cometeu mais erros é o grupo-alvo ou de controlo, pois esta aferição tem a ver com o número de palavras lidas (PL) (*vide também o quadro 10*). As percentagens dos erros cometidos por cada criança ajudam-nos a ultrapassar este embróglio. Analisando a disposição dos dados percentuais, verificamos que o grupo-alvo teve a tendência de cometer mais erros do que o grupo de controlo. A percentagem de erros cometidos pelo grupo-alvo é, na sua maioria, de dois dígitos significativos (no intervalo de 16.3%, do aluno “B”, no modelo de texto, e 86.9%, do aluno “A”, no modelo situacional), com excepção dos alunos “B” e “K”, com a média de 8.7% (4.3 erros) e 7.9% (6.3 erros), no modelo situacional, respectivamente.

O quadro mostra, ainda, que há uma tendência geral de os alunos de ambos os grupos cometerem mais erros no modelo situacional de texto, mas, também, é notória a existência de excepções, como é o caso de “B” – 8 (16.3%), no modelo de texto, para 4.3 (8.7%), no modelo situacional; “G” – 10 (43.6%), no modelo de texto, para 6.3 (38.7%), no modelo situacional; “J” – 8 (61.5%), no modelo de texto, para 4.6 (46%), no modelo situacional; e, “K” – 9.3 (20.9%), no modelo de texto, para 6.3 (7.9%), no modelo situacional.

Já no grupo de controlo, que registou menos erros, a média percentual dos erros cometidos é, na sua maioria, de um dígito significativo (no intervalo de 1.2%, do aluno “II, e 9.6%, do aluno “CC””, ambos no modelo de texto), com excepção dos alunos “AA”, com 13.8% e 11.3%, em ambos os modelos, respectivamente; “DD”, com 13.3%, no modelo de texto; “HH”, com 10.9%, no modelo situacional; e, “JJ”, com 10.6%, no modelo de texto. Contrariamente ao grupo-alvo – que teve a tendência de cometer mais erros no modelo

situacional –, nove dos doze alunos do grupo de controlo (“AA”, “BB”, “CC”, “DD”, “FF”, “GG”, “JJ”, “KK” e “LL”) cometeram menos erros no modelo situacional. Os alunos que constituem excepção são os seguintes: “EE” – 4 (4.7%), no modelo de texto, para 6 (5.8 %), no modelo situacional; “HH” – 5 (5.3%), no modelo de texto, para 9.5 (10.9%), no modelo situacional; e, “II” – 1 (1.2%), no modelo de texto, para 1.5 (1.9%), no modelo situacional.

Estes dados realçam o carácter individual que é a base de orientação do presente estudo, cuja análise circunscreve-se às especificidades de cada participante, podendo, eventualmente, haver apenas coincidências no tipo de dificuldade e na sua incidência. Como vimos, enquanto a maioria dos participantes do grupo-alvo apresenta dificuldades acentuadas na leitura do texto no modelo situacional, apresentando mais erros neste tipo de texto, os alunos do grupo de controlo, ao contrário, efectuaram leituras mais fluentes, neste tipo de texto, onde a maioria cometeu menos erros relativamente ao modelo de texto.

Tomando como base a perspectiva do MINEDH acima anunciada, verificamos que, em termos gerais, a situação da leitura é crítica. À semelhança dos outros indicadores apresentados anteriormente (velocidade e precisão), foram poucos os alunos cuja média dos erros cometidos nas leituras não ultrapassou a fasquia do 5%. Na zona rural, estiveram dentro desta fasquia os alunos “BB” – com 4.5% (3.3 erros), no modelo situacional; “EE” – com 4.7% (4 erros), no modelo de texto; e, “FF” – 4.6% (3,5 erros), no modelo situacional. Na zona urbana, foram os alunos “II” – 1.2% (1 erro), no modelo de texto, e 1.9% (1.5 erros), no modelo situacional; “KK” – 3.5% (3 erros), no modelo de texto, e 2.1% (2 erros), no modelo situacional; e, “LL” – 4.7% (4 erros), no modelo de texto, e 3.7% (3 erros), no modelo situacional. Portanto, dos participantes da zona urbana, metade esteve dentro da fasquia e os da zona rural todos estiveram fora da fasquia, em pelo menos, na leitura de um dos textos.

Os resultados dos testes apresentam como denominador comum um desvio sistemático da performance do grupo-alvo em relação ao que seria esperado, devido as suas limitações decorrentes das dificuldades de aprendizagem específicas. A taxinomia básica dos erros cometidos, neste estudo, foi a que se baseia em “estratégias de superfície” que indicam operações de omissões, adições, substituições (troca), desinformações (uso de uma forma errada do morfema na estrutura), erros de ordenação (*cf.* Dulay, Burt & Krashen, 1982) combinadas com uma taxinomia descritiva das categorias linguísticas afectadas, que foi principalmente a classe lexical (*ex.*: nomes: “crânio” – *graniou [græniou]; artigos: confusão entre /a/ e /o/ ou /a/ e /e/; preposições: confusão entre “em” e “me” ou “e”), mas, também,

algumas categorias gramaticais (ex.: número: adição ou omissão do morfema do plural ‘s’ [J]). Com base na identificação destes erros, verificamos manifestações de participantes circunscritas as características das DAE, que carecem de um acompanhamento individualizado no contexto da Educação Inclusiva. Os erros foram, também, a base para analisar o desnível na competência de leitura entre os participantes do grupo de controlo da zona rural e da zona urbana. Embora não tenhamos aprofundado a pesquisa com este grupo, por não ser o foco deste estudo, através de uma taxinomia descritiva de erros, proposta por Gonçalves ([1997]2007), analisamos os erros do domínio linguístico, em termos da gramática da interlíngua ou interferência linguística.

Um factor importante, quando se aborda a questão do erro cometido pelos alunos aprendentes do Português, e, também, os com dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, tem a ver com o ‘tratamento do erro’. A maneira como o professor e/ou os alunos reagem perante a leitura deficitária de um determinado aluno, pode concorrer para a motivação ou desmotivação deste para a aprendizagem. Parafraseando Timbane (2014), as correcções constantes e persistentes com relação à variedade do aluno ou da aluna provocam timidez, desaprovação, preconceito e desânimo. Isto estende-se, também, para situações de problemas de leitura. A motivação intrínseca destes alunos fica abalada, daí que o autor sugere uma “reeducação linguística” ou uma “mudança de atitude” proposta por Bagno ([1999]2007, p. 105), que seria “promover a auto-estima linguística dos alunos e das alunas, dizer-lhes que eles sabem Português e que a escola vai ajudar a desenvolver ainda mais esse saber”. Aliamos esta proposta à criação de um ambiente de solidariedade e ajuda mútua, na sala de aulas, entre os alunos regulares e os que apresentam dificuldades de vária ordem.

5.3 Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical

O teste de compreensão foi composto por duas provas de escolha múltipla, no modelo de texto (com 10 perguntas) e no modelo situacional (com 14 perguntas), cada uma, com uma pergunta de resposta livre escrita. Já o teste de soletração foi único, com 6 palavras nas classes morfológicas de nomes e verbos. Por sua vez, o teste de decisão lexical – teste de elicitación por palavras –, também único, foi composto por 20 perguntas, sendo 10 palavras e 10 pseudo-palavras. Estes testes não contém cotação, daí que foram avaliados em termos de questões correctas (C), erradas (E), não respondeu (N/R) e calculadas as respectivas percentagens.

5.3.1 Resultado dos testes das escolas da zona rural

a) Grupo-alvo

O quadro a seguir ilustra os resultados dos testes aplicados ao grupo-alvo do meio rural e as respectivas percentagens calculadas em função do número de questões existentes em cada prova.

Resultados dos testes das escolas da Zona Rural

a) Grupo-alvo

Quadro 16: Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical do grupo-alvo da zona rural

Escola	Aluno	Modelo	Compreensão						Soletração						Decisão Lexical											
			C	%	E	%	N/R	%	C	%	E	%	N/R	%	Palavras				Pseudo-palavras							
EPC de Bolaze	A	<i>mt</i>	0	0	10	100	-	-	0	0	6	100	-	-	9	90	1	10	-	-	0	0	10	100	-	-
		<i>ms</i>	2	14.3	11	78.6	1	7.1																		
	B	<i>mt</i>	1	10	9	90	-	-	1	16.7	5	83.3	-	-	9	90	1	10	-	-	5	50	5	50	-	-
		<i>ms</i>	6	42.9	8	57.1	-	-																		
	C	<i>mt</i>	4	40	6	60	-	-	0	0	6	100	-	-	10	100	0	0	-	-	3	30	7	70	-	-
		<i>ms</i>	5	35.7	9	64.3	-	-																		
EPC 2 de Feveiro (Bobole)	D	<i>mt</i>	0	0	10	100	-	-	0	0	6	100	-	-	7	70	3	30	-	-	4	40	5	50	1	10
		<i>ms</i>	4	28.6	10	71.4	-	-																		
	E	<i>mt</i>	0	0	10	100	-	--	1	16.7	5	83.3	-	-	8	80	2	20	-	-	2	20	8	80	-	-
		<i>ms</i>	0	0	13	92.9	1	7.1																		
	F	<i>mt</i>	1	10	9	90	-	-	0	0	6	100	-	-	7	70	3	30	-	-	1	10	9	90	-	-
		<i>ms</i>	4	28.6	10	71.4	-	-																		

Fonte: Autores.

Legenda:
 C – Correctas
 E – Erradas
 N/R – Não Respondeu

Os dados do quadro ilustram que este grupo-alvo, no geral, enfrenta problemas de compreensão de textos, tanto no modelo de texto como no modelo situacional. Todos os alunos tiveram mais respostas erradas e menos respostas correctas, havendo casos de alunos que não acertaram uma única questão (“A” e “D”, no modelo de texto, e “E” em ambos modelos, todos com 0% de aproveitamento). No parâmetro N/R, houve registo de dois alunos (“A” e “F”) ambos com uma (7.5%) questão não respondida, no modelo situacional. Deste grupo, o número mais elevado de perguntas correctas é do aluno “B”, no modelo situacional, seguida de “C”, no mesmo modelo. Assim, a disposição geral das questões mostra que, na EPC de Bolaze, “A” obteve zero (0%) respostas correctas, no modelo de texto, e duas (14.3%), no modelo situacional; “B” obteve uma (10%) resposta correcta, no modelo de texto, e seis (42.9%), no modelo situacional; e, “C” obteve quatro (40%) e cinco (35.7%) respostas correctas, respectivamente, em ambos modelos. Já na EPC 2 de Fevereiro, “D” obteve zero (0%) respostas certas, no modelo de texto, e quatro (28.6%), no modelo situacional; “E” obteve zero (0%) de respostas correctas em ambos modelos; e “F” obteve uma (10%) resposta correcta, no modelo de texto, e quatro (28.6%), no modelo situacional. A dificuldade de compreensão estende-se para a dificuldade de compreensão da tarefa (actividade ou exercício) escolar dado. A maior parte dos elementos deste grupo (quatro/66.7%) teve a tendência de, nos testes de compreensão do texto, assinalar em mais de um quadradinho em ambos modelos, tal como é o caso dos alunos “A”, “C”, “D”, “E” (*vide a subsecção 5.5.2.1*).

No domínio da soletração, os dados apontam que este grupo apresenta dificuldades sistemáticas na soletração de palavras. Este grupo cometeu mais erros do que acertos na soletração. Das palavras dadas, apenas dois alunos (“B” e “E”) conseguiram soletrar correctamente uma (16.7%) palavra cada, sendo que os restantes (“A”, “C”, “D” e “F”) não acertaram (0%) nenhuma palavra. Dos principais erros cometidos, destacam-se: “A” – omitiu palavras inteiras, como, por exemplo, “*estupidez*”, “*humana*”; ou omitiu alguns grafemas/fonemas (*ex.*: oclusiva bilabial /p/ em “...*prosseguir*.../*...*rosseguir*...”; omitiu vogal média /e/, vogal alta /a/, as fricativas alveolares /s/ e /z/, leu /v/ no lugar de /r/ e /o/ no lugar de /t/ em “...*esperteza*.../...**vo*...” –, portanto, substituiu uma fricativa labiodental por uma vibrante alveolar e uma vogal arredondada por uma consoante linguodental, respectivamente; omitiu a lateral alveolar /l/ e substituiu a fricativa palatal /g/ pela fricativa glotal /h/ em “...*degolaram*.../...**dehoaram*...”, etc. Portanto, a aluna demonstrou problemas severos de reconhecimento de sons (fonemas) ou de estabelecer uma relação

grafema-fonema coerente; “B” – confundiu as fricativas alveolares /z/ por /s/, em “estupidez/estupides” [estupidəʃ] e “esperteza/espertesa, pela semelhança destes sons no final de palavras [ʃ] e no meio de vogais /z/. Confundiu a vogal alta /i/ com a vogal média /e/, em “crânio/*craneo” [kranɛo]; “C” – confundiu as oclusivas bilabial /p/ e alveolar /d/, omitindo, simultaneamente, os morfemas /d/ e /e/, em “estupidez/*estudez” [estudəʃ]; substituiu letras, em “prosseguir/*phmocsl”; “crânio/*cahseas”; confunde as vogais /a/ por /e/ em várias palavras; “D” – omitiu /s/, /p/, /i/, /e/ e /z/, em “estupidez/*etud”; confunde a fricativa alveolar /s/ pelas nasais /n/ e /m/, em “humana/*usas” – omitindo a consoante glotal /h/, a vogal baixa /a/; confunde a líquida /r/ com a fricativa /s/; “E” – confunde as vogais /u/ por /o/ e as fricativas /z/ por /s/, em *estupidez/*estopides*, confunde a consoante /c/ com a vogal baixa /a/, em “crânio/***ar**anio; e, substituiu a vogal baixa /a/ pela média /e/, em *degolaram/degolarem*; “F” – confunde a oclusiva velar /k/ com a uvular /q/ e a consoante líquida /r/ pela vogal /e/, *crânio/*qenio* (omitindo a vogal /a/). Trocou a oclusiva /p/ por /t/, a líquida /r/ pela fricativa /z/ e a oclusiva /t/ pela vogal /a/, em “esperteza/**estezaeza*.”

Na decisão lexical, embora a maioria deste grupo tenha mais respostas correctas na identificação de palavras na língua portuguesa, os dados apontam que estes alunos apresentam algumas dificuldades neste domínio. “A” teve, na categoria de palavras, nove (90%) respostas correctas e apenas uma (10%) errada, *i. e.*, apontou o pronome pessoal “Eles” como não-palavra na língua portuguesa, e, a par disso, considerou todas as pseudo-palavras (dez erros/100%) como palavras. “B” também teve nove (90%) respostas correctas na categoria das palavras, mas considerou a palavra “Esperteza” (10%) como não-palavra, na língua portuguesa e cinco (50%) pseudo-palavras (**paixe, *berco, *crano, *cabeja, *napaz*) como palavras em Português. “C” – acertou a todas as palavras (100%), mas considerou palavras a sete (70%) pseudo-palavras (*ex.: *turisto, *berco, *cabeja, *atidador, etc.*). “D” – acertou sete (70%) palavras, mas indicou três (30%) palavras (*acreditou, ostra e domésticos*) como não-palavras (pseudo-palavras) na língua portuguesa, e indicou cinco (50%) pseudo-palavras (**turisto, *crano, *cabeja, *cabeira e *napaz*) como palavras, tendo acertado, nesta categoria, quatro (40%) e se absteve de responder uma (10%). “E” – respondeu, de forma certa, oito (80%) palavras e indicou duas (20%) palavras (*acreditou e também*) como pseudo-palavras, e, igualmente, apontou oito (80%) pseudo-palavras (*ex.: *turisto, *paixe, *berco, *cabeira e *atidador*) como palavras. E, finalmente, “F” – acertou sete palavras (70%), mas indicou três (30%) palavras (*esperteza, acreditou e silêncio*) como não-palavras. Indicou, igualmente, nove (90%) pseudo-palavras (*ex.: *chál, *atidador, *cabeira, *cabeja,*

etc.) como palavra na língua portuguesa.

Como podemos observar, na disposição dos dados no quadro, o grupo-alvo apresenta, em algum momento, dificuldades nos três testes, sendo, naturalmente, uns com menos incidência que outros, num determinado teste.

b) Grupo de controlo

Quadro 17: Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical do grupo do controlo da zona rural

Escola	Aluno	Modelo	Compreensão						Soletração						Decisão Lexical													
			C		%		E		N/R		C		%		E		N/R		Palavras					Pseudo-palavras				
EPC de Bolaze	AA	<i>mt</i>	6	60	4	40	-	-	5	83.3	1	16.7	-	-	7	70	0	0	3	30	7	70	2	20	1	10		
		<i>ms</i>	7	50	4	28.6	3	21.4																				
	BB	<i>mt</i>	8	80	2	20	-	-	4	66.7	2	33.3	-	-	7	70	3	30	-	-	8	80	2	20	-	-		
		<i>ms</i>	10	71.4	4	28.6	-	-																				
	CC	<i>mt</i>	9	90	1	10	-	-	5	83.3	1	16.7	-	-	8	80	2	20	-	-	10	100	0	0	-	-		
		<i>ms</i>	12	85.7	2	14.3	-	-																				
EPC 2 de Fevereiro (Bobole)	DD	<i>mt</i>	9	90	1	10	-	-	5	83.3	1	16.7	-	-	9	90	1	10	-	-	8	80	2	20	-	-		
		<i>ms</i>	12	85.7	2	14.3	-	-																				
	EE	<i>mt</i>	9	90	1	10	-	-	4	66.7	2	33.3	-	-	9	90	1	10	-	-	6	60	2	20	2	20		
		<i>ms</i>	10	71.4	3	21.4	1	7.1																				
	FF	<i>mt</i>	9	90	1	10	-	-	6	100	0	0	-	-	8	80	2	20	-	-	7	70	3	30	-	-		
		<i>ms</i>	11	78.5	2	14.3	1	7.1																				

Fonte: Autores.

Legenda:
 C – Correctas
 E – Erradas
 N/R – Não Respondeu

A disposição dos dados no quadro mostra que o grupo de controlo da zona rural apresenta, no geral, respostas relativamente melhores que o grupo-alvo, considerando as indicações que ilustram mais questões correctas do que as erradas, em todos os testes efectuados (compreensão, soletração e decisão lexical).

No domínio da compreensão, este grupo cometeu entre um e quatro erros, nos questionários de compreensão dos textos de ambos modelos. Na EPC de Bolaze, nos resultados de compreensão do texto, evidencia-se o aluno “AA”, com maior número de erros nos dois modelos, quatro (40%) erros / seis (60%) perguntas acertadas, no modelo de texto, e quatro (28.6%) erros / sete (50%) questões correctas e três (21.4%) não respondidas, no modelo situacional. Os restantes tiveram os seguintes resultados: “BB” teve dois (20%) erros / oito (80%) questões correctas, no modelo de texto, e quatro (28.6%) erros / dez (71.4%) questões correctas, no modelo situacional; “CC” teve um (10%) erro / nove (90%) certas, no modelo de texto, e dois (14.3%) erros / 12 (85.7%) respostas correctas, no modelo situacional. Na EPC 2 de Fevereiro, “DD” cometeu um (10%) erro / nove (90%) questões certas, no modelo de texto, e dois (14.3%) erros / 12 (85.7%) certas, no modelo situacional; “EE” teve um (10%) erro / 9 (90%) questões correctas, no modelo de texto, e três (21.4%) erros / 10 (71.4%) questões certas e uma (7.1%) questão não respondida, no modelo situacional; E, finalmente, “FF” cometeu um (10%) erro / nove (90%) questões certas, no modelo de texto, e dois (14.3%) erros / 11 (78.5%) correctas e uma (7.1%) não respondida, no modelo situacional. Portanto, este grupo encontra-se na situação positiva comparativamente aos seus colegas do grupo-alvo.

Na soletração, o grupo de controlo cometeu entre um e dois erros, com excepção de “FF” com seis (100%) palavras correctamente soletradas. Com um (16.7%) erro / cinco (83.3%) palavras correctas, temos os alunos “CC” e “DD” e com dois (33.3%) erros / quatro (66.7%) de palavras certas, estão os alunos “BB” e “EE”. É preciso realçar que os erros apontados foram cometidos nas mesmas palavras (o que difere do grupo-alvo, que cometeu erros sistematicamente em todas as palavras): “*prosseguir*” – a maior parte dos alunos teve a tendência de suprimir os grafemas ‘s’ [s] e ‘u’ [u], não audíveis no pronunciamento da palavra [pɾosəgɨr]; e “*esperteza*” ou “*estupidez*”. Nestas palavras, os alunos confundem os grafemas ‘s’ e ‘z’. Como sabemos, estes grafemas assumem sons diferentes, dependendo da posição em que se encontram na palavra, facto que confunde os alunos (*vide* Festas et. al., 2007a). Por exemplo, entre duas vogais, o morfema /s/ assume o son [z], ou seja,

/s/ → [z] / v__v

De igual modo, o morfema /s/ assume o som [ʃ] no final de palavra, ou seja,

/s/ → [ʃ] / v__

e, também, o morfema /z/ assume o som [ʃ] no final de palavra.

/z/ → [ʃ] / v__

Portanto, estas três regras fonológicas da língua portuguesa poderão estar na origem desta confusão. É necessário que o professor domine estas regras e tenha a noção de que os seus alunos enfrentam dificuldades nesta área, para poder direccionar uma resposta correctiva a este tipo de erro, consciencializando os alunos sobre estas excepcionalidades linguísticas, como também é o caso dos grafemas/dígrafo “-ss-” que corresponde a “-s-” [s] entre vogais.

No teste de decisão lexical também registamos erros cometidos pelo grupo de controlo, embora menores, mas significativos, em relação ao grupo-alvo. Um factor diferenciador é que este grupo conseguiu identificar mais pseudo-palavras na língua portuguesa do que o grupo-alvo. Na identificação de palavras e pseudo-palavras, este grupo cometeu entre zero e três erros. Na EPC de Bolaze, “AA” cometeu zero (0%) erros / sete (70%) palavras correctas, e absteve-se de responder a três (30%) palavras, e, nas pseudo-palavras, teve dois (20%) erros / sete (70%) não-palavras assinaladas correctamente e uma (10%) não respondida; “BB” teve três (30%) erros / sete (70%) palavras correctas e dois (20%) erros / oito (80%) pseudo-palavras acertadas; “CC” teve dois (20%) erros / oito (80%) palavras acertadas e todas as pseudo-palavras acertadas 10 (100%). Na EPC 2 de Fevereiro, “DD” teve um (10%) erro / nove (90%) palavras correctas e dois (20%) erros / oito (80%) pseudo-palavras assinaladas correctamente; “EE” indicou um (10%) erro / nove (90%) palavras correctas, contra dois (20%) erros / seis (60%) certas e três (30%) pseudo-palavras não respondidas; e, por último, “FF” indicou dois (20%) erros / oito (80%) palavras certas e três (30%) erros / sete (70%) não-palavras acertadas.

Os erros mais cometidos situam-se, basicamente, em quatro pseudo-palavras **“cabeira”*, **“atidador”*, **“turisto”* e **“berco”*, apontadas como palavras e *“silêncio”* e *“acreditou”*, indicadas como pseudo-palavras. Os dados ilustram que, no seio deste grupo, prevalecem, embora mínimos, erros que, no decurso do processo de E-A, devem merecer a atenção do professor para corrigí-los, de forma individual ou colectiva, sobretudo no domínio da soletração e na decisão lexical, especialmente nas tarefas que visam a expansão do vocabulário, para possibilitar a identificação das não-palavras.

5.3.2 Resultados dos testes das escolas da Zona Urbana

a) Grupo-alvo

Quadro 18: Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical do grupo-alvo da zona urbana

Escola	Aluno	Modelo	Compreensão						Soletração						Decisão Lexical											
			C	%	E	%	N/R	%	C	%	E	%	N/R	%	Palavras				Pseudo-palavras							
EPC 16 de Junho	G	<i>mt</i>	0	0	10	100	-	-	1	16.7	5	83.3	-	-	9	90	1	10	-	-	3	30	7	70	-	-
		<i>ms</i>	4	28.6	10	71.4	-	-																		
	H	<i>mt</i>	1	10	9	90	-	-	1	16.7	5	83.3	-	-	9	90	1	10	-	-	4	40	4	40	2	20
		<i>ms</i>	3	21.4	0	0	7	50																		
	I	<i>mt</i>	1	10	9	90	-	-	0	0	6	100	-	-	6	60	4	40	-	-	4	40	6	60	-	-
		<i>ms</i>	0	0	14	100	-	-																		
EPC do Alto Maé	J	<i>mt</i>	0	0	10	100	-	-	0	0	6	100	-	-	8	80	2	20	-	-	4	40	6	60	-	-
		<i>ms</i>	5	35.7	9	64.3	-	-																		
	K	<i>mt</i>	4	40	6	60	-	-	2	33.3	4	66.7	-	-	8	80	2	20	-	-	3	30	7	70	-	-
		<i>ms</i>	9	64.3	4	28.6	1	7.1																		
	L	<i>mt</i>	0	0	10	100	-	-	1	16.7	5	83.3	-	-	9	90	1	10	-	-	5	50	5	50	-	-
		<i>ms</i>	3	21.4	6	42.9	5	35.7																		

Fonte: Autores

Legenda:
 C – Correctas
 E – Erradas
 N/R – Não Respondeu

À semelhança do grupo-alvo da zona rural, o grupo-alvo da zona urbana, também, teve a tendência de cometer mais erros de compreensão dos textos de ambos os modelos. De acordo com a disposição dos dados, na EPC 16 de Junho, o aluno “G” não conseguiu acertar a nenhuma pergunta de compreensão (0%) do modelo de texto, e acertou apenas quatro (28.6%) / 10 (71.4%) de respostas erradas, no modelo situacional; “H” cometeu nove (90%) erros / apenas uma (10%) resposta correcta, no modelo de texto, e zero (0%) erros / três (21.4%) questões certas e sete (50%) perguntas não respondidas, no modelo situacional; “I” teve nove (90%) erros / uma (10%) questão correcta, no modelo de texto, e todas as perguntas erradas, no modelo situacional. Na EPC do Alto Maé, o aluno “J” não acertou a nenhuma questão de compreensão, no modelo de texto, (0%) e teve nove (64.3%) erros / cinco (35.7%) perguntas correctamente respondidas, no modelo situacional; “K” cometeu seis (60%) erros / quatro (40%) questões acertadas, no modelo de texto, e quatro (28.6%) questões erradas / nove (64.3%) correctas e uma questão (7.1%) não respondida, no modelo situacional; e, “L” não teve nenhuma questão acertada (0%), no modelo de texto, e teve seis (42.9%) erros / três perguntas (21.4%) correctas e cinco questões (35.7%) não respondidas, no modelo situacional. Os dados ilustram que, em geral, os elementos deste grupo apresentam dificuldades de compreensão do texto em ambos modelos, com a excepção de “K”, uma vez que os dados mostram que ele apresenta um estágio de compreensão razoável, e como já dissemos, anteriormente, as dificuldades de compreensão do texto aparecem como consequência, havendo situações em que esta competência pode não estar afectada, no aluno com dificuldade de leitura.

No teste de soletração, o quadro mostra uma tendência generalizada de os alunos cometerem muitos erros. Os alunos “I” e “J” cometeram erros na soletração de todas (100%) as palavras. Os alunos “G”, “H” e “L” cometeram cinco (83.3%) erros / uma (16.7%) palavra correcta, e o aluno “K” teve quatro (66.7%) erros / duas (33.3%) palavras soletradas correctamente. Os principais erros cometidos são: “G” confunde as vogais /e/ com /i/; /e/ com /a/, e as consoantes /z/ com /s/, em palavras como “*estupidez*”, omitindo a fricativa linguodental /s/, a oclusiva alveolar /d/ *[itupis]; e “*proseguir*”, omitindo as consoantes /s/, /g/ e /r/, e as vogais /u/ e /i/ *[prosi], etc.; “H” soletra com muita lentidão, com bloqueios e perde-se durante o processamento. Confunde as oclusivas bilabiais /p/ e /b/ e a vogal /i/ com a consoante /s/, omitindo /d/, /e/ e /z/ em “*estupidez*” *[estubs]; confunde as consoantes oclusiva velar /g/ com a fricativa glotal /h/, omitindo /s/ e /u/, em “*proseguir*” *[prosehír], etc.; “I” é, também, lento e perde-se frequentemente durante a soletração. Confunde as

oclusivas bilabiais /p/ e /b/, em “*prosseguir*” *[bisq] e “*esperteza*” *[esbets], ao mesmo tempo que omite ou substitui diversos morfemas (ex.: a líquida /r/ pela consoante /i/, a vogal /o/ pela consoante ‘c’ [s], /s/ por /q/, /g/ por ‘c’ [s] etc.); “J” apresenta bloqueios na soletração (ex.: “*estupidez*” *[ez]). A sua soletração é muito lenta, caracterizada por omissões de diversas letras (ex.: ‘c’ e ‘r’ em “*crânio*” *[anio]); e troca /e/ por /a/. “k” confunde a consoante oclusiva velar /g/ pela oclusiva alveolar /d/, em “*degolar*” *[ddla], omitindo algumas letras, como /r/, /a/, /s/; “L” confunde as vogais /e/ com /i/, em “*prosseguir*” *[prosigir], omitindo certas letras (ex.: /u/, ‘c’ por ‘q’, omitindo a vogal /o/, em “*crânio*” *[qrani], e /z/ por /s/.

No teste de decisão lexical, este grupo cometeu erros mínimos na indicação de palavras, oscilando os erros entre um e três erros: “G”, “H” e “L” tiveram um (10%) erro / nove (90%) palavras identificadas correctamente; “J” e “K” obtiveram dois (20%) erros / oito palavras (80%) correctas e “I” teve quatro (40%) erros / seis (60%) palavras certas. Como não-palavra, “G” e “L” indicaram a palavra “*previne*”; “H” – “*acreditou*”; “I” – “*esperteza*”, “*acreditou*”, “*rapaz*” e “*domésticos*”; “J” – “*compreendeu*” e “*cadeira*”; e, “K” – “*silêncio*”. Por outro lado, o grupo apresentou, em geral, uma tendência de cometer muitos erros na identificação de pseudo-palavras, situando entre cinco e sete erros: “G” e “K” tiveram sete (70%) erros / três (30%) respostas certas; “H” – teve quatro (40%) erros/ quatro (40%) respostas certas e duas questões (20%) não respondidas; “I”, “J” tiveram seis (60%) erros / quatro (40%) pseudo-palavras correctamente indicadas; e, “L” indicou como palavras a metade das pseudo-palavras (cinco – 50%) patentes no teste. Os principais erros cometidos são: “G” – **turisto*, **berco*, **crano*; “H” – **cabeira* e **napaz*, e não respondeu as pseudo-palavras **paixe* e **cabeja*; “I” – **atidador*, **chal*, etc.; “J” – **berco*, **paixe*, etc.; “K” – **crano*, **atidador*, etc.; e, “L” – **paixe*, **cabeira*, etc.

Os dados apontam que este grupo tende a apresentar dificuldades em cada área de incidência dos testes, havendo, como já dissemos, anteriormente, diferenças no grau e nível de dificuldade em cada aluno.

b) Grupo de controlo

Quadro 19: Resultados dos testes de compreensão, soletração e decisão lexical do grupo de controlo da zona urbana

Escola	Aluno	Modelo	Compreensão						Soletração						Decisão Lexical											
			C	%	E	%	N/R	%	C	%	E	%	N/R	%	Palavras				Pseudo-palavras							
EPC 16 de Junho	GG	<i>mt</i>	8	80	2	20	-	-	4	66.7	2	33.3	-	-	8	80	1	10	1	10	9	90	1	10	-	-
		<i>ms</i>	9	64.3	5	35.7	-	-																		
	HH	<i>mt</i>	10	100	0	0	-	-	5	83.3	1	16.7	-	-	10	100	0	0	-	-	8	80	2	20	-	-
		<i>ms</i>	11	78.6	3	21.4	-	-																		
	II	<i>mt</i>	9	90	1	10	-	-	4	66.7	2	33.3	-	-	9	90	1	10	-	-	10	100	0	0	-	-
		<i>ms</i>	9	64.3	5	35.7	-	-																		
EPC do Alto Mãe	JJ	<i>mt</i>	9	90	1	10	-	-	5	83.3	1	16.7	-	-	8	80	2	20	-	-	9	90	1	10	-	-
		<i>ms</i>	9	64.3	5	35.7	-	-																		
	KK	<i>mt</i>	10	100	0	0	-	-	5	83.3	1	16.7	-	-	10	100	0	0	-	-	8	80	2	20	-	-
		<i>ms</i>	12	85.7	2	14.3	-	-																		
	LL	<i>mt</i>	10	100	0	0	-	-	6	100	0	0	-	-	9	90	0	0	1	10	7	70	3	30	-	-
		<i>ms</i>	10	71.4	4	28.6	-	-																		

Fonte: Autores

Legenda:
 C – Correctas
 E – Erradas
 N/R – Não Respondeu

Os dados do quadro ilustram que, no teste de compreensão, o grupo de controlo da zona urbana tem mais respostas correctas do que erradas, onde os erros se fixaram entre zero e dois, no modelo de texto, e dois e cinco, no modelo situacional. Assim, “GG” teve dois (20%) erros / oito (80%) questões correctas, no modelo de texto, e cinco (35.7%) erros / nove (64.3%) respostas certas, à semelhança de “II” e “JJ”, no modelo situacional; “HH” não cometeu nenhum erro (0%) / 10 (100%) correctas, tal como é o caso de “KK” e “LL”, no modelo de texto, e três (21.4%) / 11 (78.6%), no modelo situacional; “II” e “JJ” cometeram, cada um, um erro (10%) / nove (90%) questões correctas, no modelo de texto; “KK” cometeu dois (14.3%) erros / 12 (85.7%) questões certas, no modelo situacional; e, finalmente, “LL” cometeu quatro (28.6%) erros / 10 (71.4%) questões correctas, no modelo situacional.

No teste de soletração, à semelhança do grupo de controlo da zona rural, este grupo cometeu entre um e dois erros, com o mesmo tipo de erro do grupo da zona rural, circunscritos na confusão encarada nas fricativas /s/, /z/ e /ʃ/, em palavras como “*prossequir*” e “*estupidez*”. Assim, os alunos “GG” e “II” cometeram, cada um, dois (33.3%) erros / quatro (66.7%) palavras correctamente soletradas; “HH”, “JJ” e “KK” tiveram, cada um, um (16.7%) erro / cinco (83.3%) palavras correctas; e, “LL” soletrou correctamente todas (100%) as palavras dadas.

No teste de decisão lexical, também houve registo de alguns erros cometidos por este grupo. Na identificação de palavras, “GG” cometeu um (10%) erro, absteve-se de responder a uma (10%) questão, ficando com oito (80%) palavras correctamente identificadas; “HH” e “KK” identificaram correctamente todas as palavras (100%); “II” identificou uma palavra como não-palavra, portanto, cometeu um (10%) erro / nove (90%) palavras correctas, assemelhando-se a “LL” em número de palavras correctamente identificadas, pois este último não cometeu nenhum erro, mas absteve-se de decidir sobre uma palavra; e, “JJ” teve dois (20%) erros / oito (80%) correctas. Das palavras identificadas como não-palavras, destacam-se: “GG” – “*navio*”; “II” – “*previne*”; “LL” – “*eles*”; e, “JJ” – “*silêncio*”. Na identificação das pseudo-palavras, “GG” e “JJ” apontaram, cada um, uma (10%) não-palavra, como palavra na língua portuguesa, portanto, com nove (90%) pseudo-palavras identificadas correctamente; “HH” e “KK” tiveram, cada um, dois (20%) erros / oito (80%) não-palavras identificadas correctamente; “II” com 10 (100%) pseudo-palavras identificadas correctamente; e, “LL” com três (30%) pseudo-palavras identificadas como palavras, sendo sete (70%) correctamente identificadas. As mais salientes pseudo-palavras identificadas

como palavras são: “GG” – **“paixe”*; “HH” - **“cabeira”* e **“napaz”*; “JJ” – **“pét”*; “KK” – **“cabeja”* e **“napaz”*; “LL” – **“pét”*, **“berco”* e **“cabeja”*.

5.4 Análise dos resultados

A leitura é uma das competências mais vezes avaliada em meio escolar e “é muitas vezes determinante na elegibilidade de alunos com NEE” (Carvalho & Pereira, 2009, p. 283). Na base desta perspectiva, optamos por aplicar o teste de leitura em voz alta, para aferir a fluência do nosso grupo-alvo – “o ritmo que a criança consegue impor na leitura em voz alta de um texto” (*ibid*) –, junto com a velocidade e precisão da leitura, que não são mais do que indicadores da fluência (*cf.* Samuels, 2006). Parafraseando este autor, tais indicadores são como a temperatura da leitura num termómetro administrado a uma pessoa: a temperatura elevada no termómetro não é a patologia em si, mas um indicador de que a pessoa está doente. Assim, uma leitura lenta e melódica não constitui o problema em si, mas pode ser um indicador ou um caso suspeito de que determinado aluno tenha Dificuldades de Aprendizagem Específicas de leitura.

Dois postulados importantes orientam a análise dos resultados de leitura: *i.* “When the student (...) read in high-frequency (...) the decoding process becomes easier and easier, to the point where we can say that decoding is automatic (the words in the text can be decoded with ease, speed, and accuracy)” (*ibid*); *ii.* “The key dyslexic difficulty related to decoding words is reflected in slower rate and poor accuracy of reading” (Nijakowska, 2010, p. 85; trad. 19, apêndice 15). Estes postulados foram usados como base para a compreensão de todo o processo de medição de leitura, neste estudo. De um modo geral, os resultados do grupo-alvo, de ambas as zonas – rural e urbana –, são inferiores aos obtidos pelo grupo de controlo. Os resultados de leitura em voz alta do grupo-alvo apresentam uma tendência de decrescer a performance do modelo de texto para o modelo situacional, significando que, para a maioria dos alunos, o texto no modelo situacional apresenta um grau de dificuldade superior ao do modelo de texto (*cf.* quadros 11 e 13). Este indicador poderá ser explicado à luz das características linguísticas dos dois textos, mas estes, como dissemos, não são significativamente diferentes no que se refere à familiaridade das palavras para as crianças.

Os indicadores de fluência (velocidade e precisão) com índices mais altos não alcançaram os níveis aceitáveis preconizados para o 6º ano de escolaridade (*vide a secção 4.6*). A velocidade máxima alcançada, no grupo-alvo, da zona rural, foi de 41 *pcpm*, no modelo de texto, e 45.3 *pcpm*, modelo situacional, do aluno “B” da EPC de Bolaze, contra

16.3 *pcpm*, no modelo de texto, e 17 *pcpm* no modelo situacional, do aluno “E” da EPC 2 de Fevereiro. No grupo-alvo da zona urbana, a velocidade máxima alcançada foi de 33 *pcpm*, no modelo de texto, e 25.6 *pcpm*, no modelo situacional, do aluno “H”, da EPC 16 de Junho, contra 35 *pcpm*, no modelo de texto, do aluno “K”, e 36 *pcpm*, no modelo situacional, do aluno “L”, ambos da EPC do Alto Maé. Considerando que a recolha dos dados para este estudo decorreu no primeiro trimestre lectivo, fixamos o nosso intervalo de análise entre 80 e 120 *pcpm*, conforme recomendam as normas de velocidade de leitura (*vide* Oliveira et. al., 2012; Shanahan, 2006). Os dados apontam que todos os alunos, que constituem o nosso grupo-alvo, encontram-se fora do padrão de leitura para a classe que frequentam, e estão muito distantes do intervalo das palavras que deviam ler correctamente naquele período. E, como sabemos, leitores menos fluentes, que cometem erros frequentes, têm reconhecimento insatisfatório de palavras, pulam palavras, substituem palavras semelhantes e se detêm em palavras desconhecidas (Pinell, et. al., 1995). Conforme pudemos observar na descrição das dificuldades individuais de leitura, este grupo comete principalmente erros no domínio das omissões, substituições e inversões, como, por exemplo, alterações de grafia como “a-o”, “h-n” e “e-d”; diferente orientação no espaço como “b-d”, “b-q”, “d-b”, “d-p”, “d-q”, “n-u” e “a-e”; dificuldade nas letras que possuem um ponto de articulação comum e cujos sons são acusticamente próximos: “d-t” e “c-q”, etc., já identificados por diversos autores (Reid, 2005; Oliveira, et. al., 2012; Cruz, 2009) como característica de alunos com DAE.

No domínio da precisão na leitura, os números disponíveis no quadro indicam que, na EPC de Bolaze, “B” atingiu uma média de 83% de palavras lidas correctamente, no modelo de texto, e 90.6%, no modelo situacional; na EPC 2 de Fevereiro, “E” obteve 83.3%, no modelo de texto, e 66.3%, no modelo situacional. Para as escolas da zona urbana – na EPC 16 de Junho, o aluno “H” teve uma média de 73% de palavras correctamente lidas, no modelo de texto, e 69.6%, no modelo situacional, na EPC 2 do Alto Maé “K” teve uma média de 76% no modelo de texto, e “L” 70%, no modelo situacional. De acordo com escala de precisão da leitura oral, a percentagem do número de palavras correctamente lidas é classificada consoante os níveis indicados no quadro seguinte.

Quadro 20: Escala de precisão na leitura oral

Nível de independência	97% - 100%
Nível de instrução	90% - 96%
Nível de frustração	< 90%

Fonte: Rasinski, 2004

Tomando como base o valor percentual mais elevado (90.6%) do grupo-alvo, a classificação de Rasinski permite-nos afirmar que todos os elementos deste grupo encontram-se no nível de frustração, visto que a precisão na leitura esteve abaixo de 90% (com exceção do aluno “B” da EPC de Bolaze, no modelo situacional), classificação mínima para que o aluno seja considerado no nível de instrução. O aluno “B” conseguiu a classificação mínima em apenas um tipo de texto – o do modelo situacional –, estando fora dos parâmetros no modelo de texto, razão pela qual colocámo-lo, também, no nível de frustração. O nível de frustração (abaixo de 90% de precisão) é o pior desempenho: indica que o aluno considera a leitura de um texto de sua classe muito difícil, mesmo com assistência; esse aluno não consegue monitorar a maioria dos erros na descodificação (*deficits na metacognição*) e, geralmente, precisa de várias tentativas antes de decifrar certas palavras (Oliveira, et. al., 2012; grifo nosso). Portanto, percebe-se que nas leituras analisadas, dos alunos do grupo-alvo, não há um equilíbrio entre as componentes velocidade e precisão da fluência.

A baixa velocidade na descodificação, mas com maior precisão, embora sem atingir os níveis esperados, pode ser um indicativo de que os alunos não reconhecem automaticamente as palavras, no sentido usado por LaBerge e Samuels (1974)⁵⁸, desviando a maior parte da sua atenção ao processo da descodificação em si, quando deveriam concentrar-se mais na compreensão, ou seja, “Because the word recognition task was not automatic, all of the available cognitive resources were used in the decoding task” (Samuels, 2006, p. 14; trad. 20, apêndice 15). É, portanto, esta concentração de recursos cognitivos para a descodificação da tarefa, que interfere na compreensão. Como vimos, os elementos deste grupo lêem abaixo de uma palavra por segundo (1 p/s), o que indica lentidão no processamento da informação, motivado por um *deficit* de memória, facto evidenciado, também, pela perda constante do

⁵⁸ A teoria da automaticidade no reconhecimento da palavra, de LaBerge e Samuels (1974), postula que “if the student was not automatic at word recognition, the important job of reading for meaning had to be done in two stages. First, the student had to attend to the task of decoding the words in the text. Second, the student had to switch attention to comprehension. This two-step process was relatively slow and placed heavy demands on the memory systems (Samuels, 2006, p. 14; trad. 21, apêndice 15).

lugar de leitura, para a maioria destas crianças. Este facto foi também evidenciado pelos níveis elevados do TRV, visto que todos os alunos do grupo-alvo apresentam um nível de processamento bastante lento na leitura, acima de 1000 milissegundos (entre 1324.5 *mseg* do aluno “B” e 100000 *mseg* do aluno “D”, ambos no modelo situacional), contra os elementos de grupo de controlo que estiveram todos abaixo deste nível. Tomando como base os postulados, acima indicados, podemos afirmar que estes alunos do grupo-alvo apresentam problemas na descodificação de palavras, na velocidade e na precisão, que, como vimos, são características centrais de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura.

Um estudo realizado por Capovilla et. al. (s/d), com adolescentes e jovens (de 17 anos de idade em diante), sem histórico de deficiência, fixou o TR entre 600 *mseg* e 800 *mseg*. Um outro estudo de Justi & Justi (s/d), com crianças do segundo ciclo, que compreende a 3ª e a 4ª série do ensino fundamental brasileiro, com idades que variava de 9 a 11 anos, fixou a média do TR em 1660,33 *mseg*, com um desvio-padrão (DP) de 418,57 *mseg*. Já no presente estudo, o TR dos alunos do grupo de controlo (portanto, da 6ª classe, com idades que varia entre 11 e 12 anos) fixou-se entre 625 *mseg* e 990.1 *mseg*. Com a ajuda do programa informático ANOVA – factor único, verificamos que a média do tempo de resposta/reacção, nos alunos da zona urbana, foi de 748.28 *mseg*, com um DP de 73.87 *mseg*, no modelo de texto, e 734.12 *mseg*, com um DP de 57.3 *mseg*, no modelo situacional. Para os alunos da zona rural, a média do TR foi de 891.58 *mseg*, com um DP de 28.13 *mseg*, no modelo de texto, e 813.75 *mseg*, com um DP de 113.76 *mseg*, no modelo situacional, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 21: Média do TR na leitura do grupo de controlo

	Zona urbana		Zona rural	
	Texto1 (<i>mt</i>)	Texto2 (<i>ms</i>)	Texto1 (<i>mt</i>)	Texto2 (<i>ms</i>)
<i>Média</i>	748.28	734.12	891.58	813.75
<i>DP</i>	73.87	57.3	28.13	113.76

Fonte: Autores

Estes dados mostram que, ao contrário do grupo-alvo, que, como vimos, apresenta o TR em intervalo bastante amplo (ampla flutuação estatística), devido a diferenças de incidência das dificuldades individuais. O grupo de controlo apresenta uma média do TR mais próximo do padrão (com uma diferença, no DP, de 16.57 *mseg* e de 85.63 *mseg* entre o texto 1 e o texto 2, respectivamente, na zona urbana e na zona rural) com destaque para a média do TR na leitura do texto 1 da zona rural com o menor DP (28.13 *mseg*).

O grupo de controlo, trazido para este estudo apenas para estabelecer uma base comparativa do nível em que supostamente deviam estar os alunos suspeitos, forneceu dados que requerem uma análise minuciosa tanto em termos de comparação com o grupo-alvo, como em termos de possíveis perspectivas de análise entre as crianças das zonas rurais e urbanas. Ou seja, enquanto, no grupo-alvo, nota-se um certo equilíbrio (comportamento similar em alunos com dificuldade de leitura), nos resultados dos indicadores de fluência entre os participantes do campo e da cidade, o grupo de controlo sugere uma leitura diferente. Na EPC de Bolaze, a velocidade máxima alcançada foi do aluno “AA” - 66 *pcpm*, no modelo de texto, e 70 *pcpm*, no modelo situacional, do aluno “BB”; na EPC 2 de Fevereiro, a velocidade máxima alcançada foi do aluno “EE” com 80 *pcpm*, no modelo de texto, e 96 *pcpm*, no modelo situacional. Já no grupo de controlo da zona urbana, a velocidade máxima alcançada na leitura foi do aluno “GG”, da EPC 16 de Junho, com uma média de 94.5 *pcpm*, no modelo de texto, e 90 *pcpm*, no modelo situacional, e do aluno “KK”, da EPC do Alto Maé, com 82 *pcpm*, no modelo de texto, e 91.5 *pcpm*, no modelo situacional. Os dados mostram que, no grupo de controlo da zona rural, apenas um aluno (“EE”) encontra-se no intervalo esperado (80 – 120 *pcpm*), no seu nível de escolaridade, e cinco alunos (“AA”; “BB”; “CC”; “DD” e “FF”), embora com níveis razoáveis de leitura, ficaram abaixo da norma da velocidade da leitura oral. Em contrapartida, no grupo de controlo da zona urbana, quatro alunos (“GG” e “KK”, em ambos modelos, e “II” e “LL”, apenas no modelo de texto) apresentaram um desempenho esperado no seu nível e trimestre de escolaridade. “II” e “LL” reduziram a velocidade na leitura, perante um texto relativamente mais complexo (do modelo situacional), descendo para fora do esperado, e “HH” e “JJ” situaram-se abaixo do nível esperado em ambos os modelos.

Em termos gerais, estes dados sugerem um melhor desempenho na leitura para alunos da zona urbana, no que diz respeito aos alunos regulares, pois, como já dissemos, os casos suspeitos, comportaram-se de maneiras similares, cada um com as suas peculiaridades, tanto os da zona rural como da zona urbana.

No que diz respeito à precisão, os dados patentes nos quadros ilustram que, no contexto rural, cinco alunos (“BB” – 91%, no mt, e 95%, no ms; “CC” – 90%, no mt, e 91%, no ms; “DD” – 92,5%, no mt; “EE” – 95%, no mt e 94%, no ms; e, “FF” – 92%, no mt e 97%, no ms), e, igualmente, cinco alunos, no contexto urbano, (“GG” – 91%, no mt e 93%, no ms; “II” – 98,3%, no mt, e 98%, no ms; “JJ” – 93.5%, no ms; “KK” – 96%, no mt, e 97%, no ms; e, “LL” – 95%, no mt, e 93%, no ms) estiveram acima do nível mais baixo da escala de

precisão na leitura oral [$< 90\%$], tendo ficado, nesta escala, os alunos “AA” (86%, no mt, e 88%, no ms) e “DD” (86%, no mt), da zona rural, e “HH” (84,5%, no mt, e 88,5%, no ms), da zona urbana, classificados no nível de **frustração**. A maioria dos alunos do grupo de controlo da zona rural (“BB”, “CC”, “DD” – ms, “EE” e “FF” – mt) posicionou-se no nível de **instrução**. De acordo com Oliveira, et. al. (2013, p. 5) se a percentagem obtida se encaixa no nível de instrução (90 a 96%), o aluno consegue ler um texto de dificuldade equivalente à série escolar, mas ainda necessita de alguma assistência, pois alguns erros não chegam a ser percebidos. Apenas um aluno (“FF”) alcançou o nível de independência no modelo situacional, com 97% de precisão. O nível de **independência** (97 a 100% de precisão) indica que o aluno consegue ler um texto compatível com seu nível escolar sem assistência; sua leitura é autónoma, no que ele monitora e corrige os erros cometidos (*ibd*). No grupo de controlo da zona urbana, igualmente, a maioria (“GG”, “JJ” – no ms, “KK” – no mt e “LL”) situou-se no nível de instrução, e apenas 2 alunos (“II” e “KK” – no ms) atingiram o nível de independência. Portanto, nota-se um certo equilíbrio no indicador de precisão em ambos contextos – rural e urbano.

Parafraseando Grabe (2009), e como vimos nos resultados da leitura em voz alta, o desenvolvimento da fluência varia consideravelmente, dependendo da idade dos alunos, da proficiência relativa dos estudantes (se são leitores competentes ou com dificuldades), e da língua em que a leitura é levada a cabo. Diferentemente de adolescentes ou adultos, as crianças precisam direccionar maior atenção no desenvolvimento da automaticidade ao nível da palavra, pelo que leitores com dificuldades de aprendizagem quase nunca têm experiências de leituras fluentes e, tipicamente, lhes falta uma ou mais competências nas sub-componentes essenciais (velocidade, precisão, automaticidade, reconhecimento da prosódia) para a leitura fluente. Por outro lado, aponta-se como óbvio, que o desenvolvimento da fluência da L1 é diferente do desenvolvimento da fluência na leitura de uma L2, pois a automaticidade, a precisão e a prosódia⁵⁹ requeridas para a fluência na L2 são mais difíceis de alcançar (*ibd*). Na perspectiva deste autor, leitores fluentes na L1 podem *i.* reconhecer quase todas as palavras que encontram num texto automaticamente; *ii.* ler uma passagem em voz alta, de forma rápida, com boa compreensão e com pouca hesitação; *iii.* ler

⁵⁹ A prosódia refere-se aos recursos de linguagem falada que inclui ênfase, variações de tom, entoação e pausas. Ferreira (2009) recorre a Rasinski (2000), para explicar que uma leitura prosódica reflecte uma compreensão da semântica e da sintaxe, *i. e.*, as regras relativas à combinação das palavras em unidades maiores (como as orações), e as relações existentes entre as palavras dentro dessas unidades. Segundo o autor, na Língua Portuguesa o que mais se destaca a nível de prosódia é a acentuação e a entoação, sendo que os acentos são usados nas palavras concedendo-lhes diferentes entoações e significados, tornando, deste modo, o Português uma língua acentual.

por um longo período de tempo, sem dificuldades ou esforço, o que é diferente quando se trata de leitores de uma L2, sendo, no entanto, comum, para estudantes de uma L2, ler com boa compreensão mas com fluência limitada. Mas serão estes os factores que justificam a discrepância ou desnível dos resultados alcançados pelos grupos de controlo da zona rural e urbana? – Fraser (2007) comparou estudantes chineses com o mandarim como L1, na leitura do mandarim e na leitura do inglês (L2), em cinco tarefas diferentes e constatou que a leitura da L2 era consistentemente lenta, com um decréscimo na pontuação em três tarefas/técnicas (*scanning, skimming, memorizing*)⁶⁰. A questão colocada foi se estes grupos desenvolviam experiências similares na fluência. Retomamos esta questão para, no presente estudo, analisarmos a questão da língua materna e das línguas de comunicação dos alunos participantes. Para o efeito, definimos três parâmetros principais, propostos por Companhia (2016), que revelam os hábitos de comunicação dos participantes, que são designadamente, o Português, o Português e língua *bantu* e língua *bantu*, em comunicação com os pais, as mães, os irmãos, os amigos e os avós, como ilustra o quadro seguinte.

Quadro 22: Línguas de comunicação dos alunos participantes

Língua de comunicação com os/as:		Zona							
		Urbana				Rural			
		Grupo alvo		Grupo de controlo		Grupo alvo		Grupo de controlo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Português	<i>Pais</i>	5	83.3	6	100	4	66.7	5	83.3
	<i>Mães</i>	5	83.3	6	100	4	66.7	3	50
	<i>Irmãos</i>	5	83.3	6	100	4	66.7	3	50
	<i>Amigos</i>	4	66.7	5	83.3	3	50	2	33.3
	<i>Avós</i>	2	33.3	3	50	-	-	1	16.7
Português e Língua <i>bantu</i>	<i>Pais</i>	1	16.7	-	-	1	16.7	1	16.7
	<i>Mães</i>	-	-	-	-	1	16.7	2	33.3
	<i>Irmãos</i>	1	16.7	-	-	2	33.3	3	50
	<i>Amigos</i>	2	33.3	1	16.7	3	50	4	66.7
	<i>Avós</i>	3	50	2	33.3	-	-	1	16.7
Língua <i>bantu</i>	<i>Pais</i>	-	-	-	-	1	16.7	-	-
	<i>Mães</i>	1	16.7	-	-	1	16.7	1	16.7
	<i>Irmãos</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Amigos</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Avós</i>	1	16.7	1	16.7	6	100	4	66.7

Fonte: Autores

⁶⁰ Leitura rápida para identificar um facto específico; leitura rápida para ter uma visão/ideia geral do material; memorização.

O quadro ilustra que a maioria dos alunos participantes no estudo comunica-se mais em Português.

No grupo-alvo, cinco (83.3%) alunos da zona urbana têm o Português como língua materna e um (16.7%) com uma L1 *bantu* (Emakhuwa), contra quatro (66.7%) alunos da zona rural, com a L1 Português; um (16.7%) aluno bilingue (Português e Xizronga) e um (16.7%) aluno com uma L1 *bantu* (Xizulu). Estes alunos comunicam com as suas mães nas línguas apontadas como L1, sendo que, “existe uma relação entre as línguas de comunicação com a mãe e a L1 dos informantes” (Companhia, 2016, p. 80).

No grupo de controlo, seis (100%) alunos da zona urbana têm a língua portuguesa como L1 contra a metade três (50%), dos alunos da zona rural; dois (33.3%) alunos bilingues (Português e Xizronga) e um (16.7%) aluno com uma L1 *bantu* (Xichangana). Os dados ilustram, igualmente, que o Português é a língua mais usada na comunicação com os irmãos e amigos. No grupo-alvo da zona urbana, cinco (83.3%) alunos usam o Português, para se comunicar com os seus irmãos, e quatro (66.7%) alunos comunicam-se em Português com os seus amigos, sendo que os restantes um (16.7%) e dois (33.3%) alunos, respectivamente, alternam entre o Português e uma língua *bantu* (Xizronga ou Xichangana). Dos alunos da zona rural, quatro (66.7%) e três (50%) alunos comunicam-se em Português com os seus irmãos e amigos, respectivamente, sendo que os restantes dois (33.3%) e três (50%) alunos alternam entre o Português e uma língua *bantu* (Xizronga ou Xichangana), respectivamente.

No grupo de controlo da zona urbana, seis (100%) e cinco (83.3%) alunos comunicam-se em Português com os seus irmãos e amigos, respectivamente. Apenas um (16.7%) alterna entre o Português e uma LB na comunicação com os seus amigos. Na contraparte da zona rural, apenas três (50%) e dois (33.3%) alunos comunicam-se em Português com os seus irmãos e amigos, respectivamente, sendo que os restantes três (50%) e quatro (66.7%) alternam entre o Português e uma língua *bantu*. Com os avós, destaca-se o grupo-alvo, da zona rural, com seis (100%) a comunicar em uma língua *bantu*.

Os resultados sugerem que os contextos diferentes tendem a apresentar resultados similares, no diz respeito às atitudes dos informantes em relação ao uso do Português e das línguas *bantu*. Conforme pudemos observar, os resultados do presente estudo mostram que as preferências dos informantes em termos de línguas de comunicação não diferem muito na zona urbana e rural, pois os informantes preferem, na sua maioria, comunicar-se em Português. A zona rural distingue-se da urbana por ter a metade de participantes com uma L1 *bantu*, mas que, na sua maior parte, preferem comunicar-se em Português e outra alterna

entre o Português e uma língua *bantu*. Embora não devamos ignorar o facto de muitos participantes da zona rural poderem alternar o Português e uma língua *bantu*, pois, pelo meio em que se encontram, não falam exclusivamente a língua portuguesa e recebem mais *inputs* linguísticos em línguas *bantu*, precisamente o Xizronga ou Xichangana (*i. e.* o tipo de língua a que estes estão expostos, mas também a natureza das amostras da língua-alvo), outros factores como o ambiente escolar – as salas de aula, a disposição do material didáctico, entre outros –, poderá explicar o desnível dos resultados nos participantes da zona rural e da zona urbana.

Diferentemente da zona urbana, as escolas da zona rural apresentam-se em avançado estado de degradação, algumas salas são de estacas e zinco, também degradadas, e outras funcionam ao relento, debaixo de árvores, quase, na sua maioria, sem carteiras. Os alunos sentam-se no chão, expostos à temperatura ambiente e com aspectos como **atenção** e concentração quase impossíveis – os alunos não se conseguem concentrar numa determinada tarefa, não orientam os olhos e a cabeça para o professor no momento da instrução, falhando, deste modo, quando lhes é pedido para seguir directrizes. Esta constatação faz eco a Buendía (2010) que argumenta que o fracasso escolar é maior nas zonas rurais e peri-urbanas, onde se registam indicadores sociais e económicos muito baixos. Esta realidade pode, também, afectar as atitudes motivacionais (intrínseca – a gerada pela sala de aula através da escolha das actividades institucionais; e a extrínseca – a que os alunos trazem para a sala de aula – Ellis, 2004, 2015) e a orientação (os objectivos do aluno) para a aprendizagem, devido a estas práticas sociais dispedagógicas.

As diferenças individuais na aquisição de uma língua poderão contribuir para explicar este desnível. Como sabemos, tanto os aprendentes de uma L1 como de uma L2 variam no sucesso da aprendizagem de uma língua, embora, segundo alguns teóricos, com uma certa diferença. Para Ellis (2004, p. 526), no caso da aquisição de uma L1, as crianças variam no seu nível de aquisição, mas todas, excepto em casos de privação ambiental severa, alcançam a plena competência na sua língua materna. No caso da aquisição da L2, diz o autor, os aprendentes variam não somente na rapidez da aquisição, mas também no seu último nível de alcance, alguns alcançando a competência nativa outros não – (fossilizam) (*vide secção 3.2.2.1*). Como factores de insucesso, este autor identifica três: factores sociais – como o ambiente escolar, acima descrito, factores cognitivos – desenvolvimento intelectual e factores afectivos – atitudes motivacionais, também, descritos anteriormente. Já Gonçalves (2005; 2015) aponta dois factores: o primeiro relaciona-se com o facto de os aprendente da

L2 já terem o conhecimento da gramática da sua língua materna – conhecem os sons específicos da sua língua, do seu léxico, as suas regras sintáticas, etc., que, embora esse conhecimento facilite a aquisição da L2, pode, também, influenciar negativamente, ou seja, interferir na forma como são processados os dados da L2 que pretende adquirir. O outro factor refere-se à natureza da língua a que estão expostos. Como dissemos anteriormente, os participantes da zona rural estão mais expostos às línguas *bantu* – Xizronga e Xichangana –, sendo o Português usado em situações restritas, muitos participantes intercalando com uma língua *bantu*.

Embora estes factores tenham sido usados para demonstrar a fossilização dos aprendentes da L2, nas ex-colónias, em relação à língua padrão europeia – língua-alvo –, julgamos que estes factores explicam, de certa forma, o desnível do grupo de controlo das zonas rural e urbana, devido às práticas linguísticas de cada zona. A maioria dos participantes da zona urbana tem o Português como L1 e comunica-se mais nesta língua (com os pais, irmãos, amigos, incluindo avós). Na zona rural, metade dos participantes do grupo de controlo tem o Português como L1, comunicando-se, na maioria das vezes, com uma língua *bantu*, sendo, quase geral, que a comunicação com os avós é feita exclusivamente numa LB. Lembremos que Ellis (1999) aponta a comunicação (prática funcional) como um dos maiores aspectos para aprendizagem bem sucedida da língua.

5.4.1 Relação leitura - compreensão

Os resultados de compreensão dos testes evidenciaram a relação entre a competência leitora e a compreensão. Os fracos níveis dos indicadores de fluência dos participantes do grupo-alvo de ambas as zonas (rural e urbana) reflectiram-se nas provas de compreensão dos textos em ambos modelos (de texto e situacional). Todos os participantes (100%) do grupo-alvo tiveram maior número de respostas erradas em relação às correctas, sendo que, no grupo-alvo da zona rural, o aluno “B”, da EPC de Bolaze, teve a menor percentagem (57.1%) de erros, no texto que demanda mais o modelo situacional, contra 40%, o número mais alto de respostas erradas do grupo de controlo, registado nos alunos “AA”, no modelo de texto, e “BB”, no modelo situacional. No grupo-alvo da zona urbana, o aluno “K” teve menos erros (quatro/28.6%), no texto que demanda um modelo de compreensão situacional, portanto abaixo da metade, mas cometeu mais erros (seis/60%), no modelo de texto, contra cinco erros (35.7%), o número máximo de erros cometidos pelos alunos do grupo de controlo “GG”, “II” e “JJ”, no modelo situacional. Os níveis razoáveis de compreensão do aluno “K”, justificam-se no facto de, embora leia com lentidão (35 *pcpm*) – portanto, longe

do intervalo de velocidade esperado na sua idade e frequência escolar, apresenta um nível de precisão (92%) situado no nível de instrução, requerendo uma atenção especial de intervenção por parte do professor, para superar as suas dificuldades.

De um modo geral, os participantes do grupo-alvo, tanto rural como urbano, apresentam problemas de compreensão do texto ou do que lêem, por, como dissemos, não serem capazes de reconhecer palavras de forma rápida e fácil, e por não possuírem fortes habilidades de decodificação de palavras e/ou vocabulário extensivo, para evocá-lo no momento da construção da compreensão (*cf.* Shanahan, 2006). Estes alunos devem ser ensinados a alcançar uma profunda compreensão do texto por si próprios, como o texto é organizado ou estruturado, e como usar estes pilares organizacionais para recordar ou compreender efectivamente a informação.

Os resultados obtidos nos testes de compreensão permitem-nos afirmar que a maioria dos alunos do grupo-alvo (rural e urbano) situa-se nas dificuldades de compreensão **literal** (com excepção do aluno “K”, apenas no modelo situacional), considerando-se como profundos os casos “A” no *mt*, “D” no *mt* e “E”, do grupo-alvo rural e “G” no *mt*, “J” no *mt*, “I” no *ms* e “L” no *mt* com 0% de respostas certas. Vale a pena recordar que Casas (1988) identificou três níveis de dificuldades de compreensão de leitura: literal, interpretativo e crítico, sendo que os indivíduos com problemas num determinado nível não poderão aceder ao nível seguinte de compreensão. De acordo com este autor, as dificuldades na compreensão literal abrangem: dificuldades na compreensão da palavra e frases, derivadas de insuficiências semânticas e sintácticas e de uma conceptualização limitada e pouco eficaz; dificuldades para recordar factos e detalhes e para identificar a ideia principal, *i.e.*, não conseguem recordar a informação relacionada com o *quem?*, *quando?*, *onde?* e *porquê?* do que lêem.

Estas insuficiências ou limitações podem se dever tanto à estratégias mnésicas pouco adequadas, como a de um escasso conhecimento da gramática, que impossibilita a estruturação do material lido; dificuldades para sintetizar o conteúdo; dificuldades semânticas e sintácticas e de memória (a falta de compreensão da ideia principal ou dificuldade de organizar o material, origina problemas na realização da síntese do conteúdo). Por exemplo, na pergunta *“Imediatamente o crânio falou: “A estupidez me matou, a tua esperteza também te matará. Estas palavras foram ouvidas pelo rapaz?”* A tendência dos elementos do grupo-alvo foi de assinalar a opção 2. *“Sim! O rapaz ouviu estas palavras”* (questão 1.8, apêndice 6). Este tipo de erro revela dificuldades de compreensão, pois o crânio não voltou a falar após a morte do rapaz, o que é evidenciado pela expressão *“...degolaram-*

no”. Portanto, este tipo de pergunta, e o texto em geral que é ficcional, requer um exercício mental para correlacionar episódios que se vão desenrolando no decurso da diegese.

Como vimos, os participantes no nível de dificuldades de compreensão literal não poderão interpretar o que lêem, muito menos fazer uma reflexão crítica do conteúdo, porque não compreendem o material escrito, embora seja possível que o indivíduo compreenda o significado literal, mas não poder aceder ao nível de compreensão interpretativa, que inclui dificuldades na compreensão de relações, de realizar inferências, de diferenciar a realidade da ficção, de tomar decisões fundamentais e de retirar conclusões (*ibd*). Com o quadro das dificuldades literais mais evidenciadas, obviamente, estes participantes não serão capazes de, perante uma leitura, avaliar as tendências do autor, julgar se o que se escreve é relevante ou consistente, determinar a fiabilidade e validade da informação, fazer juízo de valor sobre a sua adequação e autenticidade, determinar se se trata de um facto ou de uma opinião ou se as conclusões do autor são subjectivas, tal como sugere Casas (op cit), como pilares da fase crítica.

Na compreensão auditiva para a soletração, avaliamos palavras retiradas dos textos usados para o desenho dos instrumentos dos testes aplicados no âmbito do presente estudo. Conforme vimos, ambos os grupos-alvos, cometeram mais erros que os grupos de controlo. Estes erros têm uma relação com os erros cometidos no acto de leitura, circunscritos no domínio da disnomia (dificuldades de lembrar ou evocar palavras e em designar objectos e lugares – *ex.*: dificuldades ou confusões nos nomes “Bazaruto” “Inhassoro”, evidenciadas pelos participantes “L”, “K”, “J”), disfasia (dificuldades em expressar ideias em frases completas) – *ex.*: Em ambos textos, nas questões que solicitam ao aluno para se expressar por ideias/palavras próprias “*Diz, em poucas palavras, como é Bazaruto?*” (pergunta 2.10 do modelo de texto – apêndice 3) e, “*A estupidez me matou, a tua esperteza também te matará. Explica, por palavras tuas, o sentido desta frase*” (pergunta 1.10 do modelo de situacional – apêndice 4), todos os alunos do grupo-alvo não conseguiram responder; disritmias (bloqueios, *ex.*: participante “A”, “E”, “G”) e dislalias (dificuldades funcionais de emitir sons das consoantes, em que ocorrem omissões e substituições de um som por outro “A” a “L”).

A competência na soletração é um factor fundamental e, também, preditor da competência leitora do aluno. As dificuldades de leitura e soletração são apontadas como características fulcrais das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, daí que teóricos deste campo de estudo, apelam à consideração da noção da “aptidão para a aprender a ler e a

soletrar” (Nijakouska, 2010) – o momento em que uma criança alcança o nível de desenvolvimento físico, social e psicológico, que a torna simultaneamente sensível (que se refere ao estar interessado no conhecimento providenciado pela escola – aspectos emocionais-motivacionais da aptidão) e susceptível (habilidade para compreender, recordar e adquirir conhecimento e competências ensinadas na escola), para o sistemático ensino da leitura e soletração (*ibid*). Esta autora sugere seis componentes gerais para a criação da aptidão para ler e soletrar, divididos em dois grupos: *i.* factores não específicos – atitude e motivação, desenvolvimento das habilidades perceptual-motor (percepção visual, auditiva, habilidades motoras – lateralização, orientação especial, etc.) e desenvolvimento intelectual; e, *ii.* factores específicos – desenvolvimento do discurso (habilidades para formar e compreender enunciados orais linguisticamente correctos, que completamente reflectem o nível da aquisição da linguagem); linguagem (habilidades linguísticas básicas – fonológica, morfológica, sintáctica e memória verbal), consciencialização linguística e consciencialização da escrita como um sistema de sinais, com um conjunto de regras e referências específicas para o discurso, e o mundo circundante, incluindo o papel da atenção e memória. Estes factores configuram-se críticos para garantir um acompanhamento individualizado inclusivo, devendo ser do domínio do professor, o qual, também, deverá chamar a atenção dos pais e/ou encarregados de educação do aluno suspeito ou em risco.

A compreensão auditiva para a decisão lexical avaliou o acesso lexical/problemas no acesso léxico-ortográfico, *i. e.*, avalia o processo de busca de informações sobre a representação fonológica da palavra. Como vimos, na descrição dos dados, embora o teste de Avaliação Psicolinguística da Linguagem/*Psycholinguistic Assessment of Language* (PAL) original tenha 40 itens, neste estudo, apresentamos apenas 20, sendo 10 palavras (a maioria das quais extraídas dos textos usados para a elaboração dos testes do presente estudo e outras adaptadas, tendo em conta a proximidade destas em frequência e comprimento em sílabas) e 10 pseudo-palavras pareadas quanto ao comprimento. Metade foram criadas alterando-se uma única característica num segmento em diferentes posições silábicas em palavras comparáveis (“crânio” → “crâno” ou “cânio”), e a outra metade, por meio da alteração das palavras utilizadas, de modo a parecerem possíveis palavras (“costra”). Solicitou-se uma resposta sim/não à pergunta: “Esta é uma palavra do Português”? Assim, na tarefa, o participante devia decidir se um dado estímulo auditivo, apresentado pelo examinador, em sua frente, era ou não uma palavra na língua portuguesa. O resultado foi mapeado, conforme vimos, em percentagem de respostas correctas em palavras e pseudo-palavras, tendo se

constatado que o grupo-alvo teve a tendência de cometer menos erros na identificação das palavras e mais erros na indicação das pseudo-palavras e o grupo de controlo teve a percentagem de erros menor que a das questões correctas.

Quadro 23: Lista das principais palavras usadas

Palavra	Pseudopalavra	Classificação
Chá	Chal	Monossilábica
Barco	Berco	Dissilábicas
Rapaz	Napaz	
Ostra	Costra	
Crânio	Crano	Trissilábicas
Cabeça	Cabeja	
Cadeira	Cabeira	
Silêncio	Pilencio	
Turista	Turisto	
Esperteza	Esberteza	Tetrassilábica

Fonte: Autores.

Além destas palavras, usamos outras palavras (futebol/*futebolar, acreditou/*acredilou, atirador/*atidador, manta/*masta, pé/*pet, etc.) como complementares, para substituições em caso de dúvida da capacidade da criança, sem, no entanto, significar aumento da quantidade das palavras para o efeito de cálculo percentual. Trata-se de palavras que consideramos de alta frequência e com as quais os alunos tiveram contacto nos textos. Da lista principal, destacamos a palavra “chá”, com o dígrafo consonantal “-ch-”, e a palavra “rapaz” que é irregular, por conta do fonema irregular “Z”, no caso [j], que-se configuram complexas para as crianças.

Em geral, os erros cometidos pelos participantes do grupo-alvo (da zona rural e urbana) estão relacionados com as dificuldades de acesso lexical (AL) – operação linguística que nos permite, com facilidade e rapidez, entender e produzir palavras para codificar as ideias –, tanto para a produção oral como para a produção escrita. Como vimos, houve diferença significativa entre o desempenho das crianças suspeitas ou em risco, para o subteste de decisão lexical, particularmente na indicação das pseudo-palavras, visto que, nas palavras, foram cometidos erros mínimos. A diferença de desempenho obtida entre os grupos-alvo e de controlo revelou que crianças do grupo-alvo usam um tempo maior para o acesso lexical ou não chegam a aceder ao léxico (nos diferentes testes – leitura, soletração e decisão lexical), comparativamente ao grupo de controlo. Estes dados remetem-nos, mais uma vez, para a certeza de que o grupo-alvo é suspeito ou em risco de distúrbio de linguagem,

manifestas nas dificuldades de leitura.

O léxico é tido como o mais importante componente de linguagem para os aprendentes, incluindo para os aprendentes de uma L2, e que uma ampla corpora de erros indicam consistentemente que erros lexicais são mais comuns entre os aprendentes de uma L2, *mas também entre os aprendentes com dificuldades* (Gass & Selinker, 2008, p. 449, grifo nosso), tal como foi evidenciado pelas omissões, substituições, inversões, inserções e regressões. O facto é que os participantes do grupo-alvo – o grupo suspeito/com dificuldades –, são aprendentes do Português, alguns como L2, daí a nossa preocupação em distinguir o tipo de erro e frequência cometido por cada grupo.

A importância do léxico estende-se para a leitura, a compreensão, especialmente para a compreensão oral, e para a determinação das relações sintácticas, daí que “If words cannot be isolated from the speech stream and if lexical information cannot be used to interpret the utterances, the input will not be comprehended” (*ibid*, p. 452; trad. 22, apêndice 15). Os quase generalizados erros nos testes de compreensão evidenciam esta incapacidade, por parte do grupo-alvo, em comparação com o grupo de controlo que logrou resultados aceitáveis. Seguindo a perspectiva destes autores, a compreensão dos *inputs* depende, em larga medida, da competência lexical – do vocabulário potencial (aquele que o aluno é capaz de reconhecer mesmo sem antes ter visto) e do vocabulário real (aquele que é familiar ao aprendente, depois – ou por causa – da exposição (*ibid*)).

O reconhecimento das palavras e das pseudo-palavras apela para a competência lexical nos dois domínios do vocabulário acima descritos. O facto de ter havido uma tendência de os participantes do grupo-alvo cometerem menos erros na indicação de palavras e mais erros na indicação das pseudo-palavras tem a ver com as suas fraquezas no vocabulário potencial, ou seja, por causa das suas dificuldades não conseguem fazer inferências e/ou predições dos lexemas possíveis na língua portuguesa.

No caso do grupo de controlo – mas incluindo também o grupo-alvo –, os erros cometidos na identificação de palavras e pseudo-palavras podem se explicar pela fraca exposição aos *inputs* compreensivos. Como vimos, existe uma diferença na exposição linguística entre a zona rural e urbana, facto que pode explicar, sobremaneira, a diferença no desempenho da fluência da leitura do grupo de controlo das duas zonas. Mas há um factor importante e incontornável quando se fala da elevação dos níveis de competência no vocabulário potencial e real – a exposição ao material impresso. Questionamos, nas entrevistas aos participantes, se liam ou não outra literatura fora da recomendada pela escola.

Apresentamos os resultados no quadro seguinte.

Quadro 24: Leitura de outras literaturas

Questão: Tens lido outros livros de histórias em casa com a ajuda dos teus pais ou irmãos?		Zona							
		Urbana				Rural			
		Suspeitos		Grupo de controlo		Suspeitos		Grupo de controlo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Resposta	<i>Sim</i>	4	66.7	2	33.3	-	-	1	16.7
	<i>Não</i>	2	33.3	4	66.7	4	66.7	2	33.3
	<i>N/R</i>	-	-	-	-	2	33.3	3	50

Fonte: Autores

A disposição dos dados no quadro aponta para a existência de um desequilíbrio em termos dos participantes que lêem outra literatura fora dos manuais escolares. A maioria quatro/66.7%) – “G”, “H”, “K” e “L” –, do grupo-alvo da zona urbana, afirmou que lê, em casa, outros livros para melhorar a sua habilidade de leitura, o que pode demonstrar que os pais estão conscientes das dificuldades de leitura deste grupo. Mas, paradoxalmente, nenhum destes participantes conseguiu se recordar do título de um dos livros que lê em casa, o que pode evidenciar os lapsos de memória por parte deste grupo. Na contraparte da zona rural, nenhum participante lê livros extra-curriculares, sendo que a maioria (quatro/66.7%) – “A”, “C”, “E” e “F” –, afirmou categoricamente que “Não” e dois (33.3%) – “B” e “D” –, abstiveram-se de responder. Já o grupo de controlo apresenta resultados ligeiramente equilibrados, dado que apenas alguns lêem outra literatura: dois (33.3%) – “II” e “KK” –, para a zona urbana (tendo apontado como exemplo “*Contos carinhosos*” e “*Criação de animais*”) e um (16.7%) – “AA” –, para a zona rural (que também não apresentou evidências).

Em geral, poucos participantes, tanto da zona rural como da zona urbana, expõem-se a leituras extra-curriculares. Este, na verdade, é um problema genérico em Moçambique, circunscrito no declínio dos hábitos de leitura em quase todas as esferas sociais e níveis académicos, tal como indicaram as duas avaliações nacionais de leitura de 2013 e 2016 (cf. INDE/MINEDH, 2019). A tendência é de os leitores apresentarem limitações no momento da busca de palavras, devido às restrições no acesso ao vocabulário tanto potencial como real. Como vimos, geralmente, os aprendentes têm uma vasta gama de vocabulário receptivo do que vocabulário produtivo, mas o conhecimento do vocabulário deve ser representado como um *continuum* com o estágio inicial sendo o reconhecimento e o final a produção

(Gass & Selinker, 2008, p. 452).

Em suma, vale a pena recordar que a exposição da criança à frequentes leituras de livros, a *inputs* compreensivos, a leva a se desenvolver como leitora – a melhorar a amplitude do seu vocabulário, a fluência e por consequência a compreensão – o que contribui para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, a superar as suas dificuldades específicas, resultando em maior sucesso no processo de E-A, conforme advogam alguns teóricos sobre o assunto (Kleiman, 1995; Krashen, 1981; 1982; 1989). Ademais, como forma de valorizar as línguas moçambicanas e o conteúdo local (CL) – valorização do património cultural e linguístico –, sugere-se que se privilegie o gosto pela leitura de obras em línguas moçambicanas, pois esta prática melhora a qualidade de E-A, principalmente, das crianças que não têm o Português como sua L1, tal como advoga o PNALE. Para o efeito, este instrumento defende a aposta na compilação de histórias nas comunidades, na aquisição de livros de leitura complementar e na promoção de uma série de actividades extracurriculares (*ex.*: concursos de leitura e escrita, rodas de leitura, animação de leitura, reconto, desenho e pintura de histórias lidas), estimulando sempre os vencedores.

5.4.2 Atitudes afectivas e motivacionais para a leitura e para o E-A do Português

A motivação é uma componente indispensável para a aprendizagem, sendo, por isso, que as ciências de educação encaram esta componente como central no processo de E-A. Ambas, a motivação intrínseca, a gerada pela sala de aula através da escolha das actividades institucionais; e, a extrínseca, a que os alunos trazem para a sala de aula (Ellis, 2004, 2015), concorrem para a criação da auto-estima e sucesso na aprendizagem. Sobre a motivação intrínseca, discutimos, acima, alguns factores sociais: ambiente escolar, material didáctico, etc., captados na assistência às aulas, que podem afectar o processo de E-A. Discutimos, aqui, a influência da motivação extrínseca para a leitura e para aprendizagem do Português, ou seja, haverá uma relação entre o gosto pela leitura e/ou pela disciplina de Português com as Dificuldades de Aprendizagem Específicas da leitura? Para o efeito, duas questões foram integradas no roteiro das entrevistas aos participantes: “*Qual é a disciplina que mais gostas na escola?*” e “*Gostas (não gostas) da disciplina de Português?*”. Os resultados são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 25: Atitudes afectivas em relação à disciplina de Português

Questões:		Zona							
		Urbana				Rural			
1ª. Qual é a disciplina que mais gostas na escola? 2ª. Gostas (não gostas) da disciplina de Português?		Suspeitos		Grupo de controlo		Suspeitos		Grupo de controlo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Resposta da 1ª questão	<i>Português</i>	-	-	2	33.3	2	33.3	3	50
	<i>Matemática</i>	6	100	2	33.3	4	66.7	2	33.3
	<i>C. Naturais</i>	-	-	2	33.3	-	-	1	16.7
Resposta da 2ª questão	<i>Sim</i>	2	33.3	5	83.3	3	50	4	66.7
	<i>Não</i>	4	66.7	1	16.7	3	50	1	16.7
	<i>N/R</i>	-	-	-	-	-	-	1	16.7

Fonte: Autores.

Apesar de existirem outras possibilidades de resposta, designadamente *Educação Moral e Cívica*, *Ofícios e Educação Física*, as respostas a esta questão cingiram-se em apenas três disciplinas, consideradas nucleares, *Português*, *Matemática* e *Ciências Naturais*. Os resultados da 1ª questão, **Qual é a disciplina que mais gostas na escola?**, mostram que o grupo suspeito tem a disciplina de matemática como favorita, tal como indicam as maiores percentagens: seis (100%) dos participantes suspeitos (“G”, “H”, “I”, “J”, “K” e “L”) da zona urbana, contra quatro (66.7%) (“B”, “C”, “D” e “E”) da zona rural, sendo que apenas dois (33.3%), dos participantes suspeitos da zona rural, indicaram a disciplina de Português como sua favorita. Estes últimos apontaram como razões para gostar da disciplina, a aprendizagem da leitura. Portanto, 10 (83.3%), dos 12 alunos suspeitos, têm maior preferência da disciplina de matemática. O grupo de controlo, tanto da zona urbana como rural, apresentou, por sua vez, um equilíbrio entre as disciplinas mais apreciadas pelos participantes: zona urbana – Português dois alunos (33.3%) (“JJ” e “II”); Matemática dois alunos (33.3%) (“GG” e “HH”); e, Ciências Naturais, também, dois (33.3%) (“KK” e “LL”); Zona rural – Português três alunos (50%) (“AA”, “CC” e “DD”); Matemática dois alunos (33.3%) (“BB” e “EE”) e Ciências Naturais um aluno (16.7%) (“FF”).

Os resultados da 2ª questão, **Gostas (não gostas) da disciplina de Português?**, complementam as ilações retiradas na 1ª questão. Quisemos certificar se os participantes suspeitos nutriam algum afecto com a disciplina de Português. Os resultados mostram que a maioria do grupo suspeito afirmou que não gostava desta disciplina, sendo quatro (66.7%), da zona urbana (“G”, “H”, “I” e “J”), e metade (três/50%), da zona rural (“C”, “D” e “E”). Quanto ao grupo de controlo, a maioria nutre um certo gosto pela disciplina, cinco (83.3%), da zona urbana (“GG”, “II”, “JJ”, “KK” e “LL”), e quatro (66.7%), da zona rural (“AA”,

“CC”, “DD” e “EE”), sendo que “BB” afirmou que não gostava e “FF” absteve-se de responder.

Os resultados acima descritos permitem-nos estabelecer uma relação entre o gosto pela disciplina e as dificuldades de aprendizagem, visto que muitos dos participantes que apresentam dificuldades de aprendizagem da leitura *i.* não têm a disciplina de Português como sua favorita, estando mais inclinados para os números – a matemática; *ii.* não gostam da disciplina de Português. Estas duas atitudes podem derivar das dificuldades que estes alunos enfrentam nesta disciplina, mas, também, podem ser um entrave emocional e motivacional para a aprendizagem da leitura e de outros conteúdos oferecidos pela disciplina. Buendía (2010, p. 259) afirma que “aqueles indivíduos com dificuldades de leitura dificilmente desenvolverão o gosto por ela, porque, sem o domínio dessa competência, o acto de ler torna-se uma tarefa penosa, não atractiva”. O gosto por uma disciplina incentiva a sua aprendizagem e o mesmo acontece com a aprendizagem de uma língua. Desta maneira, caberá ao professor adoptar estratégias para despertar interesse pela disciplina, de modo a superar as frustrações e baixa auto-estima causadas pelo insucesso na execução das tarefas por parte dos alunos nesta situação.

Muitas barreiras de aprendizagem enfrentadas por alunos com DAE podem ser ultrapassadas através de abordagens particulares como a diferenciação, boa forma de ensinar e uma planificação cautelosa, sessões de perguntas e respostas e a construção do aluno de modo a tornar-se confiante e com auto-estima, assim como através de recursos especializados (meios áudio, visuais, entre outros) (*cf.* Reid, 2005). No geral, o nosso grupo de suspeitos ou em risco apresentou-se com baixos níveis de confiança, auto-estima e motivação, com o *filtro afectivo elevado*, reforçando a visão de que se trata de um grupo com dificuldades de aprendizagem específicas, conforme defende Fonseca (2007).

A noção de motivação é extremamente importante para o ensino de línguas. O sucesso na aprendizagem da língua pode, por si, aumentar a motivação para aprender mais. De modo semelhante, a falta de sucesso pode resultar na extinção da motivação (*cf.* Hyltenstam & Stroud, 1998, p. 230-231). O desinteresse demonstrado pelo grupo suspeito ou em risco revela um estado de *frustração*, por não conseguir realizar as tarefas, devido às suas limitações cognitivas. Por sua vez, a auto-estima positiva é crucial para a aprendizagem, pois pode providenciar ao aprendente confiança e motivação, possibilitando-o a utilização de diferentes abordagens de aprendizagem e a tornarem-se mais motivados para aprender. De contrário, os alunos com fraca motivação não terão confiança para tomar responsabilidade na

sua aprendizagem (Reid, 2011). Ou seja, “...ficamos inseguros e a nossa auto-estima é atingida com a forma como é avaliada a nossa maneira de falar ou escrever uma língua *e de realizar uma tarefa linguística*” (Gonçalves 2005, grifo nosso).

Torna-se, assim, importante promover, como já dissemos, tarefas que elevem a auto-estima dos alunos com dificuldades de leitura, ao mesmo tempo que se prestem serviços (educacionais e, quando necessário psicológicos, terapêuticos, sociais e clínicos), sempre que possível individualizados, oferecendo, deste modo, uma “educação apropriada” (Correia, 2001, p. 126).

Para terminar este ponto de discussão, refira-se que os resultados dos diferentes testes demonstraram uma sistematicidade de erros em alunos do grupo-alvo, o que nos serve de alerta para os considerar suspeitos ou em risco. A lentidão na leitura, a sua classificação na precisão, que se situa no nível de frustração, a dificuldade de soletração e de decisão lexical, a baixa auto-estima e motivação e a dificuldade, quase generalidade, de compreensão literal do material impresso, constituem características de alunos com Dificuldade de Aprendizagem Específica, daí que, na secção que segue, procuramos ver como é que os professores ensinam a leitura para esta população.

5.5 Resultados da observação às aulas, inquéritos, entrevistas e análise documental

5.5.1 O Processo de E-A da leitura na sala de aula

Referimos, anteriormente, que a leitura é a base para a aprendizagem e, por esta razão o acto de ler está ou deve estar presente em todas as actividades da sala de aula em todas as disciplinas. Num contexto em que o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP) orienta para um ensino centrado no aluno, a leitura na sala de aula aparece como a ferramenta central, para o desenvolvimento das competências que se esperam no IIº ciclo. Mas as práticas metodológicas demonstram, na sua generalidade, a componente “ensino da leitura” pouco presente na sala de aula. Esta constatação deve-se, essencialmente, ao facto de as competências de leitura e escrita estarem projectadas para o Iº ciclo, juntamente com outras competências básicas, como a de contagem, de noções de higiene, entre outros (*cf.* PCEP/MINED, 2020). As aulas, no segundo ciclo, orientam-se para o desenvolvimento de conhecimentos socialmente relevantes, pois é a fase em que o aluno aprende a usar a língua como instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural (*ibid*). Mas não se pode perder de vista que deste ciclo em diante consolida-se a leitura, até porque, como vimos, a fluência, a velocidade e a precisão na leitura desenvolvem-se com o

tempo. Na nossa opinião, qualquer actividade, dentro da sala de aula, deve concorrer para a melhoria da competência leitora dos alunos, cabendo ao professor efectuar, sempre que necessário, os devidos recuos – o ensino de grafemas, fonemas, etc. e/ou da sua relação – ou avanços, para propostas de actividades que apelam à capacidade de expressão analítica, crítica, criativa e abstracta.

Descrevemos, a seguir, evidências de aulas da língua portuguesa observadas no contexto do presente estudo. Em geral, cada escola faz uma planificação única, de modo que o tema leccionado numa determinada turma seja, geralmente, o mesmo para outras turmas. Esta linearidade na leccionação tornou-se mais fácil com a extensão do regime de mono-docência para a 6ª classe. Neste contexto, seleccionamos aulas (um tema em cada escola) que directamente requerem a actividade de leitura⁶¹, analisamos a forma como os professores de cada escola operacionalizaram as referidas aulas.

a. EPC do Alto Maé

Aula de Português: texto 1⁶²

Na década de 60, a Beira era ainda uma cidadezinha **pantanos**a e **acanhada**. [...] Como é que, neste imenso país, o nosso sítio era tão pequeno? [...]. Para mim chegavam os livros, cada livro um barco carregado de encanto. Quase sem excepção eram livros de poesia. A prosa era coisa mais rara, mais **impenetrável**. Meu pai me via lendo e me convidava a sair, a brincar lá fora. Ele me dizia: tudo o que encontrares aqui, neste escritório sem luz, deves primeiro encontrar lá fora, no mundo.

– Vai ler o mundo.

Essa a ordem que eu recebia. Tenho essa **gratidão** para com ele. [...] A noção profunda de que a verdadeira escola está na vida. Aquele que tanto amava os livros era, afinal, um **implacável** adversário da cultura livresca. Era a vida que ele queria que eu lesse. Era a terra que eu devia aprender a soletrar. A escrita está em toda a parte. Está, sobretudo, dentro da gente. Todos somos escritores.

Mia Couto, Excerto de uma palestra sobre Literatura, in Angius, Fernanda e Matteo, *O Desanoitecer da Palavra*, Embaixada de Portugal, Centro Cultural Português, Praia, 1998 (texto com supressões) - Livro do aluno, Língua Portuguesa – 6ª classe, págs. 23.

⁶¹ Mas também observamos aulas com outros temas (*ex.*: Constituintes imediatos da Frase; Relação de sentido entre palavras: As receitas de culinária; Meios de comunicação tradicionais, entre outros).

⁶² Texto sem título.

Tema da aula: Textos de comunicação familiar ou social – o relato

Objectivos: Identificar a estrutura de um relato

Recursos: Livro do aluno, quadro e apagador

Itens	PJ	PK	PL
Que estratégia implementa para o alcance dos objectivos?	Leitura do texto e perguntas de compreensão	Leitura por indicação: Perguntas e respostas sobre o texto	Leitura do texto por indicação dos voluntários: elaboração conjunta
Que estratégias específicas usa para alunos com dificuldades de leitura?	O aluno deve ler mais do que os outros. (sem evidências)	Nenhuma (sem evidências)	Nenhuma (sem evidências)
Que actividades irá propor?	Leitura individual por indicação	Exercícios do livro	Leitura pausada
Que adaptações faz para alunos com dificuldades de aprendizagem?	Nenhuma (sem evidências)	Nenhuma (sem evidências)	Nenhuma (sem evidências)
Como prevê a consolidação da aula?	Resolução de exercícios	Resolução de exercícios	Resolução de exercícios

b. EPC 16 de Junho

Aula de Português: texto 2

Que Chocolate!

Começaram as aulas, o Tiago e o João vão a pé para a escola de manhã. Em casa, o Tiago pediu dinheiro ao pai para comprar **materiais** escolares e para o almoço.

O pai, depois de lhe chamar a atenção para a **necessidade** de gastar o dinheiro apenas em coisas necessárias e **essenciais**, deu-lhe 100,00 Mt. Pelo caminho, encontraram vendedores de chocolates, batatas fritas, bolachas e de refrigerantes.

– Comprem, meninos, são bons e baratos!

– Que tentação! Que chocolates tão bonitos e apetitosos! E aquelas bolachas? Que loucura! disse o Tiago.

– É mesmo uma tentação! Cuidado, Tiago, se gastares esse dinheiro, não podes comprar coisas necessárias, como folhas e lápis, nem o almoço... E ficas fraco porque não comes o mais necessário – explicou o João.

– Que importa?! Não resisto a este desejo. Vou comprar aquele chocolate, o maior.

O Tiago abriu o chocolate assim que o recebeu da vendedora e começou logo a comê-lo:

– Oh! É mesmo bom! – disse o Tiago, deliciado. E comeu o chocolate todo.

– Já estamos a chegar à escola – alertou o João. – O que se passa? Estás maldisposto?

– Ai, Ai! Dói-me a barriga! Estou tão enjoado!

Aquele chocolate fez-me mal...

Maria Emília Morais - Livro do aluno, Língua Portuguesa – 6ª classe, págs. 29-30.

Tema da aula: O texto narrativo – que chocolate

Objectivos: Ler e interpretar o texto da pág. 29-31 com a devida entoação.

Recursos: Livro do aluno, quadro, giz e apagador

Itens	PG	PH	PI
Que estratégia implementa para o alcance dos objectivos?	Orientar a leitura silenciosa, fazer a leitura modelo e depois a leitura oral.	Leitura e explicação do texto	Leitura silenciosa e leitura individual
Que estratégias específicas usa para alunos com dificuldades de leitura?	Colocar o aluno com dificuldade ao lado de um outro, sem dificuldade.	Indicar o aluno com dificuldades para ler e corrigir os erros	Nenhuma (sem evidências)
Que actividades irá propor?	Orientar a leitura do texto e a resolução de exercícios	Leitura por indicação e resolução de exercícios	Leitura e interpretação do texto
Que adaptações faz para alunos com dificuldades de aprendizagem?	Nenhuma (sem evidências)	Indicação do aluno com dificuldades para ler e corrigir os erros que comete	Nenhuma (sem evidências)
Como prevê a consolidação da aula?	Resolução de exercícios aos pares e corrigindo os erros	Resolução de exercícios aos pares e corrigindo os erros	Resolução dos exercícios do livro

c. EPC de Bolaze

Aula de Português: texto 3

Querido diário,

Hoje, quando ia para a escola, um amigo contou-me que o Luís tinha sido atropelado no regresso da escola para casa e que tinha ido para o hospital. Fiquei muito triste e, ao sair da escola, passei na casa dele para saber como é que estava. Os pais disseram-me que ele estava a **recuperar** bem, que o carro não ia a grande velocidade quando se deu o acidente, por isso não o tinha magoado gravemente. Ele estava a atravessar na passadeira, um carro não o viu e parou de repente, muito junto a ele.

Percebi que o risco existe no simples caminho de casa para a escola. Percebi que os acidentes podem acontecer, mesmo se estivermos com muita atenção durante o caminho. Mas descobri também que podemos fazer a nossa parte para evitar o perigo: devemos andar pelo passeio e olhar sempre para os dois lados da estrada quando temos de atravessar, mesmo que esteja sinal verde para nós.

À noite, a minha avó explicou-me que, se soubermos que estamos em risco simplesmente ao andar a pé, se tivermos essa consciência, podemos evitar os perigos. Assim, podemos passar naturalmente a ter atitudes que previnem os perigos e **reduzem** os riscos.

Miguel

Maria Emília Morais

Livro do aluno, Língua Portuguesa – 6ª classe, págs. 26

Tema da aula: Leitura e interpretação do texto da página 26.

Objectivos: Ler e interpretar o texto da pág. 26

Recursos: Livro do aluno, quadro, giz e apagador

Itens	PA	PB	PC
Que estratégia implementa para o alcance dos objectivos?	Interacção professor-aluno, privilegiando questões orais.	Leitura em coro/colectiva	Leitura individual seguida de perguntas de compreensão oral
Que estratégias específicas usa para alunos com dificuldades de leitura?	Leitura de vogais, ditongos, privilegiando a oralidade. <i>(sem evidências)</i>	Nenhuma <i>(sem evidências)</i>	Nenhuma <i>(sem evidências)</i>
Que actividades irá propor?	Leitura de sílabas e palavras simples	Leitura e resolução de exercícios	Leitura e resolução de exercícios
Que adaptações faz para alunos com dificuldades de aprendizagem?	Nenhuma <i>(sem evidências)</i>	Nenhuma <i>(sem evidências)</i>	Nenhuma <i>(sem evidências)</i>
Como prevê a consolidação da aula?	Resolução de exercícios escritos	Resolução de exercícios escritos	Resolução de exercícios escritos

d. EPC 2 de Fevereiro

Aula de Português: texto 4

Encontro com a infância

Não se trata, como possa parecer às primeiras impressões, de um encontro com os meus amigos, mas sobretudo de visitar novamente a minha primeira escola. Situa-se na Avenida Vladimir Lenine, em Maputo.

Chama-se Escola 16 de Junho. É uma escola muito antiga. A sua construção **remonta** ao tempo colonial, já existia em 1928, chamava-se, no meu tempo, Escola Comandante Correia da Silva. É uma construção **robusta**. Enfrentou muitas **intempéries**, chuvas, cheias, ciclones e sempre **sobreviveu**.

Recordo-a como se estivesse a ver uma fotografia. À frente, tem uma escadaria que leva a uma porta por onde entram todos os alunos. Há dois gabinetes logo à entrada, um à esquerda, outro à direita.

Segue-se um grande pátio onde todos os alunos, antes das aulas, cantavam o Hino. As salas e aula distribuem-se em dois corredores, um para a esquerda e outro para a direita desse pátio.

As salas de aula são amplas, claras e **arejadas**. As carteiras são de madeira castanha e resistentes.

Brincávamos num grande espaço de areia, atrás do edifício. Havia árvores que davam sombra.

Recordo ainda o cheiro da madeira, do papel, da tinta e, nos dias de chuva, o **odor** da terra molhada.

Esta era a minha escola, que continua sempre viva e pronta para receber mais alunos.

Maria Emília Morais - Livro do aluno, Língua Portuguesa – 6ª classe, págs. 46

Tema da aula: Leitura e interpretação do texto da página 46.

Objectivos: Ler e interpretar o texto da pág. 46

Recursos: Livro do aluno, quadro, giz e apagador

Itens	PD	PE	PF
Que estratégia implementa para o alcance dos objectivos?	Leitura individual do texto.	Leitura e conversa com os alunos sobre o texto	Recorrer aos conhecimentos prévios para a compreensão do texto
Que estratégias específicas usa para alunos com dificuldades de leitura?	O aluno deve fazer mais leituras do que os outros. <i>(sem evidências)</i>	Dar-lhes mais trabalhos / exercícios para superarem as dificuldades <i>(sem evidências)</i>	Nenhuma <i>(sem evidências)</i>
Que actividades irá propor?	Leitura silenciosa e depois individual	Leitura e resolução de exercícios	Leitura individual e resolução de exercícios
Que adaptações faz para alunos com dificuldades de aprendizagem?	Perguntas orais sobre o texto lido	Nenhuma <i>(sem evidências)</i>	Nenhuma <i>(sem evidências)</i>
Como prevê a consolidação da aula?	Os alunos com mais dificuldades são indicados para ajudar o professor a fazer a síntese da aula.	Resolução de exercícios escritos	Consolidar a aula em forma de perguntas e exercícios

As tabelas, acima, resumem as práticas dos professores na sala de aula. A informação nelas incluídas foi retirada dos planos de aula fornecidos pelos professores e, também, da actividade de observação das aulas. A leitura de um texto objectiva um fim único, a compreensão dos seus sentidos, que se dá através do diálogo entre o texto e o exegeta. Decorre, daí, que o papel do professor, no processo de ensino da leitura, seja o de contribuir para que tais diálogos, interacções e compreensão ocorram.

A disposição dos dados ilustra que, no que toca à estratégia para o alcance dos objectivos propostos, os professores privilegiam diferentes modalidades de leitura (como leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura por indicação, leitura pausada e leitura em coro). As práticas metodológicas observadas na sala de aula evidenciaram quatro procedimentos mais frequentes de ensino da leitura: *i.* o professor pede para os alunos abrirem o livro didáctico para realizar a leitura. Após a abertura, o professor pede voluntários para lerem o texto. Surgem vários, e o professor vai indicando, de entre os voluntários, para procederem a leitura, em uma média de quatro ou cinco alunos. Em seguida, a professora lê as perguntas do exercício de compreensão e vai solicitando respostas aos alunos. Ainda na base de voluntários, os alunos vão respondendo, sendo que às questões não respondidas o professor

fornece a resposta. *ii.* o professor pede para os alunos abrirem o livro didático para realizar a leitura. Em seguida, vai indicando alguns alunos para realizarem a leitura. Certos alunos indicados não conseguem ler, limitam-se a fixar os olhos ao livro, alguns sem nenhuma reação e outros lêem de forma silábica, gaguejando e/ou com bloqueos e com frequentes perdas de lugar. A estes, o professor insiste para que continuem a ler e acaba por interrompê-los indicando um outro aluno. O professor procede o mesmo em relação às perguntas do exercício de compreensão: lê uma pergunta e indica um aluno para responder, reforça a resposta certa e caso o aluno não acerte, indica um outro para o fazer. *iii.* o professor pede para os alunos abrirem o livro didático para realizar a leitura. Em seguida, pede para os alunos prestarem atenção para o acompanhamento da leitura. Depois procede-se a leitura do texto – uma leitura modelo, em certos casos feita pelo próprio professor ou por um aluno indicado pelo professor, o qual pudemos depreender se tratar de um dos melhores da turma. No final da leitura, o professor pergunta se a turma teria compreendido o texto, ao que, geralmente, é respondido afirmativamente em coro pelos alunos. Segue-se a resposta escrita das perguntas do exercício de compreensão. A correção é feita em uma longa fila, onde o professor vai corrigindo, caderno por caderno, seguida da colocação das respostas no quadro. E, *iv.* o professor pede para os alunos abrirem o livro didático para realizar a leitura. Em seguida pede os alunos para lerem o texto em coro, repetindo, pelo menos uma vez. As perguntas do exercício de compreensão são colocadas no quadro, e o professor vai pedindo a certos alunos para responderem, por escrito, no quadro. As respostas são posteriormente analisadas pelo professor e corrigidas, por este, caso estejam erradas.

É preciso ressaltar que estes procedimentos não são estanques. As práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores demonstraram que uma dada estratégia pode ser combinada com qualquer um dos procedimentos. Estes procedimentos reflectem, de uma forma genérica, as maneiras mais frequentes de como os professores participantes ensinam ou trabalham a leitura na sala de aula.

Com estes procedimentos constatamos: *a)* uma fraca preocupação dos professores, no sentido de verificarem se a compreensão aconteceu, sendo, por isso, a concepção da leitura encarada a um domínio simplista da descodificação, pois não houve inferência aos sentidos proposto do texto lido; *b)* uma falta quase generalizada de comentários ou diálogo sobre o texto e seu contexto histórico antes de ele ser lido; *c)* uma fraca preocupação com a análise linguística – “uma das práticas estruturadoras do ensino do Português, ao lado da leitura e da produção textual” (Santos & Saussana, 2011, p. 201) –, que se circunscreve ao estudo das

relações morfo-sintáticas (dialogar sobre o texto, reflectir sobre a gramática da língua, etc.).

Em geral, a leitura funciona mais como uma identificação das características estabelecidas do que propriamente de uma experiência de interação, encarando o texto como um “produto pronto e acabado” (Marcuschi, 1996, p. 45), enquanto, como sabemos, ela apresenta lacunas e indeterminações nas quais o leitor deverá preencher. A interação Professor-Aluno, quando esta ocorre, efectua-se na perspectiva metodológica mais *expositiva*, com alguma discussão de questões relacionadas com o tipo, estrutura e diegese dos textos, portanto, na esfera temática e estrutural e não em aspectos linguísticos. A valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, para a compreensão dos textos, não foi evidente no grosso número (91.7%) dos professores, com excepção do professor “PF”, através de perguntas do tipo: “*quem pode contar como foi a sua infância?*”; “*O que se recordam da vossa infância?*”, etc. Esta é, na verdade, a prática recomendada pelo novo currículo centrado no aluno, na base do pensamento construtivista, mas pouco explorada pelos demais professores. Por outro lado, sendo evidente que a estratégia mais usada é a leitura individual (por voluntários e/ou por indicação), os alunos do grupo-alvo, estiveram em desvantagem significativa. Como já dissemos, estes alunos raramente são voluntários, por causa do seu fraco domínio da leitura, tal como evidencia, por exemplo, a professora “PH” na resposta à questão 32: **Quais são os erros que o aluno “H” mais comete quando lê?** / Resposta: “*Quando não consegue ler, lê em voz baixa e envergonha-se*”. A baixa auto-estima inibe-os de participar, voluntariamente, nas actividades propostas na sala de aula. Assim, por causa das suas dificuldades, muitas das vezes, estes alunos não são as escolhas preferidas dos professores, geralmente, devido ao tempo que estes levam na leitura (como vimos, estes alunos apresentam uma leitura lenta e melódica - *vide a secção 5.2.2*).

Pelo exposto acima, as estratégias específicas usadas para alunos com dificuldades de leitura foram pouco notórias. Ficaram evidentes as seguintes propostas: “PG” – “*Colocar o aluno com dificuldade ao lado de um outro sem dificuldade*”; e, “PH” – “*Indicar o aluno com dificuldades para ler e corrigir os erros*”, na resposta à questão: **Que estratégias específicas usa para alunos com dificuldades de leitura?**

Na nossa opinião, a primeira estratégia, embora possa ser funcional, em casos de actividades práticas, como jogos didácticos, dificilmente surtirá efeitos desejados na elevação dos níveis de leitura dos alunos com dificuldade, pois estes precisam de uma intervenção prática ou práticas instrucionais baseadas em evidências / *evidence-based instructional practices* (Kirk, et. al. 2009), conforme advoga o Modelo de Resposta para

Intervenção/ *Response to Intervention Model* (RPI/RTI). A segunda estratégia configura-se prática por fornecer, em tempo útil, um retorno/*feedback* correctivo ao aluno com dificuldade na leitura. Esta estratégia pode ser útil no caso de um erro isolado na leitura de um som ou palavra, mas para uma dificuldade identificada, requer um exercício aturado de corrigir a referida dificuldade. Se se tratar, por exemplo, de dificuldades no reconhecimento da palavra ou da relação grafema-fonema, exercícios específicos devem ser administrados à criança individualmente. Este procedimento é o que se refere como diversificação das actividades para responder às necessidades individuais da criança. As outras propostas fornecidas pelos professores não tiveram evidências no processo de E-A na sala de aula.

Todos os professores foram unânimes em apontar a leitura e a resolução de exercícios como **actividades a propor** na aula. Mas, na questão: **Que adaptações faz para alunos com dificuldades de aprendizagem?**, não houve evidências da diferenciação. As actividades propostas para a aula são para todos os alunos, desenhados, em primeira instância, tendo em vista os alunos regulares. No entanto, a proposta do professor “PD” – *“Perguntas orais sobre o texto lido”* merece alguma análise, pelo seu procedimento. Este professor teve o mérito de descobrir que alguns dos seus educandos apresentam dificuldades de escrita e, por isso, adoptou a estratégia da oralidade. Mas o resultado foi negativo, visto que o aluno do grupo-alvo não teve “acesso” profundo à informação do texto. Embora tenha acompanhado as leituras dos colegas, problemas de memorização poderão ter interferido na recuperação da informação no momento da sua utilização.

Na questão **“Como prevê a consolidação da aula?”**, todos os professores privilegiaram a resolução de exercícios escritos existentes no livro do aluno. O professor “PD”, embora tenha indicado, no seu plano de aula, que *“os alunos com mais dificuldades são indicados para ajudar o professor a fazer a síntese da aula”*, esta actividade não teve o devido retorno por parte do aluno. Na verdade, os resultados das actividades de consolidação da aula, feitos pelos professores, no geral, foram negativos para todos os alunos do grupo-alvo – muitos não fizeram e, para outros, terminou a aula sem concluírem a primeira questão. Isto deve-se ao facto de, muitos destes alunos, apresentarem, simultaneamente, problemas de escrita, tal como comprovamos nos testes de ditado e de ordenação alfabética (*apêndice 1*). As tarefas de consolidação da aula tiveram os seguintes resultados: texto 1 – n.º de questões: nove; não fez – “J” e “L”; não terminou a 1ª pergunta – “K”; texto 2 – n.º de questões: oito; não fez – “I”; não terminou a 1ª pergunta – “G” e “H”; texto 3 – n.º de questões: 10; não fez – “A”, “B” e “C”; e, texto 4 – n.º de questões: sete; não fez – “D” e “E”; não terminou a 1ª pergunta

– “F”. O grupo de controlo conseguiu resolver o exercício havendo discrepâncias no resultado das questões correctas e erradas: texto 1 – n.º de questões: nove; questões correctas – “JJ” (cinco), “KK” (oito), “LL” (sete); texto 2 – n.º de questões: oito; questões correctas – “GG” (sete), “HH” (oito), “II” (sete); texto 3 – n.º de questões: dez; questões correctas – “AA” (seis), “BB” (sete), “LL” (seis); e, texto 4 – n.º de questões: sete; questões acertadas – “JJ” (cinco), “KK” (seis), “LL” (cinco). Estes resultados mostram que o grupo de controlo conseguiu responder mais que a metade das questões de compreensão do texto, tanto os da zona urbana como os da zona rural.

Outro factor digno de menção, no processo de E-A na sala de aula, foi o trabalho com o vocabulário. Os textos propostos pelo manual do aluno, trazem consigo a indicação do vocabulário de baixa frequência (ex.: Texto/aula 1 – “*pantanososa*”, “*acanhada*”; Texto/aula 2 – “*necessidades*”, “*essenciais*”; Texto/aula 3 – “*recuperar*”, “*reduzem*”; Texto/aula 4 – “*remonta*”, “*intempéries*”) para o nível do aluno, o que significa que um trabalho específico deve ser levado a cabo pelo professor, para que a criança conheça e se familiarize com a nova palavra. Embora se espere que esta estratégia metodológica seja prática na leitura de qualquer texto, verificou-se uma fraca abordagem desta questão, em alguns casos, passando despercebida e em outros com o significado fornecido pelo professor, oralmente ou escrito no quadro. Vale recordar que “a ideia de que não somos capazes de compreender um texto se não conhecermos o léxico que o compõe é mais ou menos óbvia” (Ferreira, 2009, p. 46), pois existe uma relação entre a compreensão e o vocabulário. O conhecimento vocabular é uma condição essencial à compreensão da leitura, daí que a exploração do léxico não familiar (identificação e busca pelo significado no dicionário) é uma actividade que deve ser incumbida e praticada pelo aluno, independentemente de ter ou não dificuldades de leitura, sendo que uma atenção especial deve ser direccionada a estes últimos, por conta desta sua condição. Não houve, portanto, a construção de um conhecimento metalinguístico, quer do ponto de vista do tratamento do vocabulário, quer da verificação de regularidades e da sistematização do que foi aprendido na aula, particularmente para os alunos com dificuldades, ou seja, o tratamento da metalinguagem na perspectiva psicolinguística, como uma actividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objecto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado (Chaves & Lopes, 2012). Parafraseamos Ellis (2015), é necessário, no decorrer das aulas, acompanhar as leituras com a realização de um trabalho sistemático sobre o vocabulário de forma a ajudar os aprendentes a desenvolverem, tanto as similaridades e as diferenças

sintáctico-semânticas entre as palavras. Por exemplo, em “*A prosa era coisa mais rara, mais impenetrável*” (texto/aula 1), fora do significado dicionarizado da palavra “*impenetrável*” – destacada no texto, como vocabulário de baixa frequência –, o professor pode/deve perguntar a classe a que o termo pertence (*adjectivo*) e mandar/ensinar a justificar a classificação (*o termo qualifica a prosa*), solicitar exemplos de outros adjectivos (*ex.: alto, bonito*), explorar a sua formação (*palavra derivada por sufixação e prefixação: [[in-]afixo[[penetrar]base verbal[-vel]afixo]]*), entre outros domínios da gramática, tomando, desta forma, a língua como objecto, pois “(...) mais do que encontrar uma resposta, o que vale na reflexão sobre a língua é o processo de tomá-la como objeto [sic]” (Gerardi, 1997, Chaves & Lopes, 2012), *i. e.*, trabalhar os componentes da língua em diferentes domínios linguísticos possíveis (gráfico-fonético, morfo-sintácticos, semântico-pragmático, entre outros).

5.5.1.1 Noção dos professores sobre as dificuldades dos seus educandos e a percepção dos alunos sobre o retorno/*feedback* correctivo na sala de aula

Um dos grandes problemas que este estudo levanta é a questão da identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem no SNE, o que nos leva a formular as seguintes perguntas: que critérios são usados para a identificação dos alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas moçambicanas? E, porquê as dificuldades de aprendizagem não constam no leque das deficiências rastreadas anualmente nas escolas regulares? As respostas a estas questões carecem de uma reflexão profunda, mas uma observação atenta permite-nos ver que as deficiências rastreadas no sistema educacional moçambicano são aquelas cuja etimologia nos remete para as causas visíveis: *i.* baixa inteligência, *ii.* escolaridade inadequada ou interrompida, *iii.* desvantagem sócio-económica, *iv.* deficiência física. *v.* desordem neurológica visível e, *vi.* problemas emocionais (Heaton & Winterson, 1996). Contudo, alguns professores têm a noção dos atrasos na leitura de certos alunos, conforme ilustra o quadro seguinte.

Quadro 26: Noção dos professores sobre as dificuldades de leitura dos alunos

Zona	Aluno	Questão 26: Que dificuldades tem o aluno x?	Questão 27: Como e que foi identificado?	Questão 28: Que dificuldades tem no domínio da leitura?	Questão 32: Quais são os erros que mais comete quando lê?
Zona Urbana	“A”	Tem problemas de leitura	No acto de leitura de textos, apontamentos e frases	A aluna não sabe ler	A aluna não sabe ler
	“B”	Dificuldades na leitura de algumas letras	N/R	Confunde letras	Confusão nas letras e lentidão na leitura
	“C”	Dificuldades de leitura	Através das actividades práticas desenvolvidas na sala de aula	Formação de sílabas e palavras simples	Falta de concordância nas palavras durante a leitura
	“D”	A aluna apresenta dificuldades de concentração	N/R	N/R	N/R
	“E”	Ligeira dificuldade de leitura	Através de diagnóstico feito na sala de aula	Flexibilidade e concentração	Rápidas ligações das palavras
	“F”	Dificuldades da aprendizagem da leitura	Pelas dificuldades que apresenta na leitura e compreensão	Dificuldades na formação de sílabas	O aluno gagueja, formação silábica e de intercessão vocálica
Zona Rural	“G”	O aluno apresenta dificuldades de leitura e escrita	N/R	Na junção de sílabas	N/R
	“H”	Dificuldades de leitura e escrita	N/R	N/R	Quando não consegue ler, lê em voz baixa e envergonha-se
	“I”	Dificuldades de leitura	Através da equipa de pesquisa	Formação de sílabas, palavras e frases	N/R
	“J”	N/R	N/R	N/R	N/R
	“K”	Na leitura do texto em voz alta, não respeita os sinais de pontuação	Através da orientação da leitura individual	Dificuldades na pronúncia audível e correcta das palavras	Pronúncia não audível das palavras
	“L”	Escrita e contagem	Teste diagnóstico	Lê em sílabas	Lê uma letra de cada palavra

Fonte: Autores

De um modo geral, todos (11) os professores, na **Questão 26: Que dificuldades tem o aluno x?**, apontaram dificuldades de leitura, a diferentes níveis, nos alunos do grupo-alvo (mas não os enquadram aos alunos com NEE), com excepção do professor “PJ” que se absteve de responder a todas as questões referentes à competência leitora dos alunos. Na

Questão 27: Como é que foi identificado?, os professores apontaram como critério de identificação, o acto de leitura na sala de aula (PA, PC, PF e PK) e diagnóstico (PE e PL). Os professores (PB, PD, PG, PH e PJ) abstiveram-se de responder. E o Professor (PI) afirmou que só teve a noção com a realização do presente estudo. Na verdade, os professores envolvidos, neste estudo, começaram a ficar mais atentos às dificuldades apresentadas pelos alunos no acto da leitura, no decurso do estudo, o que os possibilitou responder às **questões 28: Que dificuldades tem no domínio da leitura?**, e **32 - Quais são os erros que mais comete quando lê?**, estando patentes no quadro as respostas individualizadas. Abstiveram-se de responder, na questão 28, os professores (PD, PH e PJ) e na questão 32, (PD, PG, PI e PJ).

Estando evidente que os professores conhecem minimamente os problemas dos seus alunos, passamos para a verificação de como estes lidam com os problemas na sala de aula. A prática na sala de aula demonstrou fraca evidência do retorno correctivo dos alunos com *deficits* de leitura. A leitura correcta, pelo professor, das palavras mal pronunciadas pelos alunos é o retorno correctivo que ficou mais evidente na sala de aula.

O quadro abaixo indica a percepção dos alunos do grupo-alvo, quanto ao retorno/*feedback* correctivo do professor.

Quadro 27: Percepção dos alunos sobre o retorno correctivo dos professores

Respostas dos alunos às questões sobre o processo de E-A da leitura na sala de aula:		Zona							
		Urbana				Rural			
		Suspeitos		Grupo de controlo		Suspeitos		Grupo de controlo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Questão nº 17	<i>Ajuda a ler</i>	2	33.3	2	33.3	3	50	5	83.3
	<i>Lê correctamente a palavra errada</i>	-	-	2	33.3	-	-	-	-
	<i>Manda repetir a palavra errada</i>	1	16.7	2	33.3	-	-	1	16.7
	<i>Não faz nada</i>	3	50	-	-	3	50	-	-
	<i>Exalta-se</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
Questão nº 18	<i>Ajuda sempre</i>	1	16.7	5	83.3	1	16.7	4	66.7
	<i>Nunca ajuda</i>	1	16.7	-	-	4	66.7	-	-
	<i>Ajuda os outros colegas</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Nem sempre ajuda</i>	4	66.7	1	16.7	1	16.7	2	33.3

Fonte: Autores

No que diz respeito à **Questão 17: Quando tu falhas na leitura (ou não consegues ler), o que o/a teu/tua professor(a) faz?**, o quadro indica que das respostas do grupo-

alvo/suspeito, dois (33.3%) alunos, da zona urbana, e três (50%), da zona rural, afirmaram que os professores “*ajudam a ler*”. Na mesma linha de resposta, encontram-se dois (33.3%) alunos, do grupo de controlo da zona urbana, e cinco (83.3%), da zona rural. A opção [o professor] “*lê correctamente a palavra errada*” foi apontada apenas por dois (33.3%) alunos, do grupo de controlo da zona urbana. Já a opção [o professor] *Manda repetir a palavra errada*, foi apontada por um (16.7%) aluno, do grupo-alvo da zona urbana. No grupo de controlo, esta opção foi indicada por dois (33.3%) alunos, da zona urbana, e um (16.7%) da zona rural. A opção “*não faz nada*” foi indicada apenas por alunos do grupo-alvo/suspeitos, sendo três (50%) alunos, da zona urbana, e, igualmente, três (50%), da zona rural. E nenhum aluno apontou como resposta a opção [o professor] “*exalta-se*”.

Na Questão 18. Quando não consegues ler (ou fazer uma actividade), o/a professor(a) ajuda?, os resultados ilustram que, do grupo-alvo/suspeito, um (16.7%) aluno, da zona urbana, e um (16.7%), da zona rural, afirmaram que os seus professores “*ajudam sempre*”, sendo que, na mesma linha, responderam os do grupo de controlo: cinco (83.3%) alunos, da zona urbana, e quatro (66.7%), da zona rural. A opção [o professor] “*nunca ajuda*” foi indicada apenas por alunos do grupo-alvo/suspeito, sendo um (16.7%) da zona urbana e quatro (66.7%) da zona rural. E a opção [o professor] “*nem sempre ajuda*”, no grupo-alvo/suspeito, foi indicado por quatro (66.7%) alunos, da zona urbana, e um (16.7%), da zona rural. No grupo de controlo, estiveram na mesma linha de resposta, um (16.7%) aluno, da zona urbana, e dois (33.3%), da zona rural.

Os resultados acima permitem-nos verificar que os professores respondem de diferentes maneiras às dificuldades de leitura dos alunos, no que diz respeito ao retorno correctivo. Na verdade, as duas questões (17 e 18) são próximas e foram colocadas, propositadamente, como insistência. Assim, na sua análise, podemos ver proximidades nas respostas dos alunos. É o caso das opções “*não faz nada*”/questão 17 e “*nunca ajuda*”/questão 18, as quais foram apontadas apenas por alunos do grupo-alvo/suspeitos (com dificuldades de leitura). E as opções “*ajuda a ler*” e “*ajuda sempre*”, respectivamente, foram indicadas, na sua maioria, pelos alunos do grupo de controlo (sete – 58.3% – alunos, do grupo de controlo, contra dois, do grupo-alvo e nove alunos, do grupo de controlo, contra 2 – 16.6% – do grupo-alvo, respectivamente). Isto faz-nos perceber que aqueles alunos com dificuldades encontram-se em desvantagem em relação ao retorno correctivo do professor, tal como afirmou o aluno “D”, quando instado a ler: “*Eu não sei ler e nunca li com a minha professora*” (Entrevista 24.3.2022). Aliamos as opções anteriores à opção “*nem sempre*

ajuda”/questão 18, indicada, também, maioritariamente, por alunos com dificuldades de leitura (cinco contra três sem dificuldades).

Embora o retorno correctivo, na sala de aula, seja, também, condicionado por outros factores, como, por exemplo, o número excessivo de alunos, que não permite que o professor possa responder a todos os alunos, numa única aula, é notória a falta de assistência aos alunos do grupo-alvo. O retorno correctivo para estes alunos ultrapassa as estratégias de repetição da palavra errada e de leitura correcta da palavra. Enquanto estas estratégias possam trazer bons resultados em alunos sem dificuldades, podem, ao contrário, não surtir os efeitos desejados, em alunos com dificuldades. Estes requerem um diagnóstico para se “atacar” o problema de aprendizagem pela base.

5.5.1.2 Percepção dos professores sobre o retorno correctivo na sala de aula

Fora das práticas metodológicas de E-A da leitura captadas na sala de aula, procuramos, à semelhança do procedimento levado a cabo com os alunos, buscar a sensibilidade dos professores sobre as suas próprias práticas quotidianas da sua actividade docente. Os resultados foram mapeados no quadro seguinte.

Quadro 28: Retorno correctivo na perspectiva dos professores

Respostas dos professores às questões sobre o retorno/feedback correctivo dos erros		Zona													
		Urbana						Rural						Global	
		EPC Alto Maé		EPC 16 de Junho		Total		EPC de Bolaze		EPC 2 de Fevereiro		Total			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Questão nº 33	<i>Sim</i>	2	33.3	3	50	5	83.3	3	50	3	50	6	100	11	91.7
	<i>Não</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>N/R</i>	1	16.7	-	-	1	16.7	-	-	-	-	-	-	1	8.3
Questão nº 34	<i>Sempre</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	16.7	1	16.7	1	8.3
	<i>Nunca</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Nem sempre</i>	2	33.3	3	50	5	83.3	3	50	2	33.3	5	83.3	10	83.3
	<i>N/R</i>	1	16.7	-	-	1	16.7	-	-	-	-	-	-	1	8.3
Questão nº 36	<i>Sim</i>	1	16.7	2	-	3	50	3	50	1	16.7	4	66.7	7	58.3
	<i>Não</i>	1	16.7	1	-	2	33.3	-	-	2	33.3	2	33.3	4	33.3
	<i>N/R</i>	1	16.7	-	-	1	16.7	-	-	-	-	-	-	1	8.3
Questão nº 37	<i>Critérios do GD</i>	-	-	1	16.7	1	16.7	-	-	1	16.7	1	16.7	2	16.7
	<i>Critérios pessoais</i>	2	33.3	1	16.7	3	50	2	33.3	-	-	2	33.3	5	41.7
	<i>Sem critérios</i>	-	-	-	-	-	-	1	16.7	-	-	1	16.7	1	8.3
	<i>N/R</i>	1	16.7	1	-	2	33.3	-	-	2	33.3	2	33.3	4	33.3

Fonte: Autores

A disposição dos dados no quadro permite-nos captar as perspectivas dos professores em relação aos aspectos sobre o retorno correctivo dos erros cometidos durante a leitura. Do nosso ponto de vista, no geral, os procedimentos apontados pelos professores podem surtir resultados satisfatórios, para os alunos que lêem, em fase de aprendizagem do Português como L1/L2, que vão cometendo erros resultantes de um processo normal de aprendizagem da língua, dentro de um contexto multilingue, de interferências linguísticas. Entretanto, para uma criança que se debate com dificuldades de aprendizagem da leitura, estas acções podem se revelar insuficientes. Para estes casos, requiere-se sempre, um plano de intervenção que ajude a colmatar a dificuldade específica na leitura.

Analizamos, a seguir, as respostas dos professores. **Na Questão 33: Como professor de Português, tem dado um *feedback* correctivo aos erros cometido pelo aluno “A” no acto de ler? /Que tipo de *feedback* correctivo dá?**, quase todos os professores – 11 (91.7%), cinco (83.3%), da zona urbana, e seis (100%), da zona rural, afirmaram que fazem o retorno correctivo aos erros cometidos pelos alunos no acto de leitura, tendo-se registado um professor (PJ) que se absteve de responder à questão. Os argumentos ou comentários apresentados por estes professores sobre as suas respostas foram os seguintes.

PA: Converso com a aluna, incentivo a ela a ler o abecedário, a formar sílabas e a fazer a sua leitura;

PB: Retifico sempre as palavras mal lidas e recomendo muitos exercícios de leitura e cópia;

PC: Leio correctamente a palavra e mando repetir;

PD: Faço a repetição da palavra, a escrita correcta e o emprego da mesma numa frase simples;

PE: Faço correctivo oral;

PF: Digo o aluno que a palavra lê-se desta forma.

PH: Faço a leitura correcta das palavras mal pronunciadas;

PI: Mando reler a palavra correctamente;

PK: Informo o aluno para aumentar o tom da voz;

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Conforme podemos observar, a maior parte dos professores (PB, PC, PD, PE, PF, PH, PI e PK), que forneceu comentários, sobre o tipo de retorno correctivo que faz para ultrapassar as dificuldades do aluno com NEE-DAE, apontou para procedimentos mais abrangentes aplicáveis num processo normal de E-A. No entanto, embora não evidenciada no contexto da sala de aula, chama-nos à particular análise o procedimento descrito pelo professor “PA” “*Converso com a aluna, incentivo a ela a ler o abecedário, a formar sílabas e a fazer a sua leitura*”. Para tal, é necessário recuarmos para a *secção 5.2.2*, onde descrevemos as características da aluna “A” – debate-se com inúmeras dificuldades académicas, a sua leitura

é hesitante, lenta e melódica/silábica (velocidade média de 6 *pcpm*, no modelo de texto, e uma média de 1,3 *pcpm*, no modelo situacional). Tendo em conta as características da aluna, o retorno correctivo sugerido pelo professor seria justificável, pois a aluna apresenta dificuldade no reconhecimento de sons (ou dos grafemas que representam os sons), o que acarreta uma sobrecarga no processamento (ela tem um TRV médio de acima de 10 segundos/10.000 milissegundos). No entanto, o professor não conhece o real problema da aluna, por falta de um diagnóstico que pudesse fornecer a área onde esta apresenta mais dificuldade.

A fraca eficácia dos procedimentos generalistas de retorno correctivo é evidenciada na **Questão 34: O retorno correctivo fornecido é ultrapassado (memorizado) pelo aluno (e recuperado) nas leituras posteriores?**, onde 10 (83.3%) professores, metade (cinco/83.3%) para cada zona – urbana e rural –, apontaram a opção “*nem sempre*”. Um professor (8.3%) da zona rural indicou a opção “*sempre*” e um (8.3%), da zona urbana, absteve-se de responder à questão. Fica evidente que, neste exercício, os alunos com dificuldades de leitura são os mais propensos a falhar na apreensão do retorno correctivo fornecido pelo professor. Deste modo, quisemos saber, **na Questão 35: Que procedimento toma quando se verificam erros recorrentes?** Apenas sete professores forneceram respostas, conforme ilustramos a seguir.

PA: Quando a aluna lê mal, eu sempre leio a coisa certa;

PB: Recomendo muita leitura e cópia como trabalho para casa;

PE: Dou um intenso e persistente exercício de leitura no sentido de colmatar o problema;

PF: Escrevo a palavra/frase errada e oriento o aluno a ler durante uma semana.

PH: Mando fazer cópias e redacções;

PI: Repetições;

PL: Explico novamente como devem efectuar [a leitura].

Respostas ao questionário (apêndice 9)

As respostas, acima, demonstram uma proximidade ou similaridade nas estratégias usadas pelos professores, para ultrapassar erros ou dificuldades recorrentes, por parte dos alunos. Assumindo as diferenças individuais dos alunos e dos professores, bem como as diferenças contextuais (urbano/rural), esta similaridade causa uma certa indignação, mas não nos surpreende, pois os modelos pedagógicos-didáticos são muitas das vezes centralizados sugeridos pelos programas de ensino. Esta prática empurra-nos para uma reflexão sobre o trabalho do professor na sala de aula, num contexto em que este deve “partir da compreensão de como aprendem os alunos e de qual é a melhor forma de os ensinar” (Marchesi, 2001, p.

106), o que, naturalmente, será diferente em função de realidades diferentes. Na perspectiva do autor, esta compreensão apela para um triângulo interativo entre o aluno, o professor e o conteúdo da aprendizagem.

Outro factor é a abrangência do retorno correctivo. Na **Questão 36: Consegue dar *feedback* correctivo a todos os alunos da turma?**, os professores participantes estiveram praticamente divididos quanto à abrangência, na sala de aula, do retorno correctivo. Três (50%) professores, da zona urbana, e quatro (66.7%), da zona rural, responderam “*sim*” e dois (33.3%) da zona urbana, e, também, dois (33.%) da zona rural responderam “*Não*”. Um (16.7%) professor, da zona urbana, absteve-se de responder à questão. Dos que responderam afirmativamente, alguns comentaram da seguinte maneira.

PC: Sempre que o aluno lê mal a palavra mando repetir até que perceba o erro cometido;

PH: Alguns não têm erros graves, por isso deixo passar e corrijo no fim;

PI: Porque a correcção é feita no quadro e todos participam, pois é feita na presença de todos;

PK: Porque todas as vezes que eu notar alguma dificuldade, corrijo-as imediatamente;

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Como vimos acima, os argumentos apresentados pelos professores que afirmaram que conseguem dar retorno correctivo a todos os alunos são de carácter superficial e colectivo, não sendo individualizado e de base interventiva. Dos que responderam negativamente, alguns comentaram da seguinte forma.

PD: Porque nem todos os alunos são comunicativos;

PE: Pois não me resta tempo para tal devido ao maior número de alunos;

PL: Porque nem todos estão aptos a mudanças ou melhorias.

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Estes argumentos vêm dar suporte ao que, anteriormente, já havíamos levantado como possibilidade, o facto de que os alunos com grandes dificuldades serem preteridos em relação à maioria.

Já na **Questão 37: Que critérios usa para a correcção/avaliação da [fluência] leitura dos seus aluno?**, os resultados foram dispersos. Embora sem evidências no contexto da sala de aula, três (50%) professores da zona urbana e dois (33.3%) da zona rural apontaram que usavam critérios definidos pelo próprio docente; quatro (33.3%) professores, sendo dois para cada zona, abstiveram-se de responder e dois (16.7%), um de cada zona, apontaram que usavam critérios definidos pelo Grupo de Disciplina (GD). Os argumentos/comentários dos professores que apontaram o uso de critérios definidos individualmente, resumem-se no

seguinte.

PA: Nos dias que tenho aula dupla, na motivação, mando os alunos lerem o abecedário e formamos sílabas usando uma consoante;

PB: Eu, como professora da minha turma, conheço melhor os meus alunos, cabe a mim mesma definir/traçar estratégias de modo a ultrapassar as dificuldades identificadas nos mesmos;

PK: Uso os meus critérios, porque só eu conheço as dificuldades ou necessidades dos meus alunos.

Respostas ao questionário (apêndice 9)

No entanto, no nosso ponto de vista, a dispersão das respostas e o conteúdo dos comentários mostram, de uma forma geral, a ausência de critérios para responder pedagogicamente a uma acção de intervenção, para os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura. A tarefa do professor numa sala de aula heterogénea deve partir da perspectiva de ter em conta, especialmente, as características dos alunos com problemas de aprendizagem e ser capaz de organizar e estruturar os conteúdos do currículo para que estes aprendam de uma forma activa e significativa (op cit). Este autor sublinha que uma avaliação correcta da situação e das experiências dos alunos com dificuldades de aprendizagem aponta para a necessidade de conhecer o que pensam e o que sentem sobre si mesmos. Decorrente deste posicionamento, fica evidente que o grande problema no fornecimento do retorno correctivo centra-se na questão da **identificação**. Muitos alunos com NEE-DA são tidos como normais e, por isso, a interação na sala de aula é feita sem se levar em consideração as particularidades daqueles alunos. Muitos professores começaram a se interessar sobre as dificuldades dos alunos com a presença dos pesquisadores. Isto faz jus ao dilema de Norwich (2008) sem identificação não há intervenção.

5.5.2 O currículo, os programas e os manuais de ensino

Este estudo tem a particularidade de ocorrer num momento de “viragem”, *i. e.*, da introdução do novo currículo⁶³ que prevê um subsistema do Ensino Primário de seis classes, sendo a 6ª classe, a última. Além desta característica, outra inovação do actual currículo inclui o modelo de mono-docência e a redução de ciclos, de três ciclos de aprendizagem, no currículo anterior, para dois ciclos, no currículo actual.

⁶³ O anterior currículo resultou das reformas educacionais levadas a cabo pelo Governo de Moçambique, em 2004, visando reduzir barreiras no acesso à educação e torná-la mais abrangente, com a introdução de um novo currículo escolar, a abolição dos custos de ingresso e o aumento do número de escolas e professores. A política de educação em Moçambique, era, assim, centralizada em três objectivos: a expansão da educação, a melhoria da sua qualidade e o reforço da capacidade institucional, financeira e política com vista a assegurar a sustentabilidade do sistema (GdM, 2012).

Quadro 29: Algumas Alterações Estruturais Básicas

Currículo antigo (2004)	Currículo Actual (2022)
Subsistema do Ensino Primário 7 classes	Subsistema do Ensino primário 6 classes
Três ciclos de aprendizagem Iº ciclo - 1ª e 2ª classes IIº ciclo - 3ª, 4ª e 5ª classes IIIº ciclo - 6ª e 7ª classes	Dois ciclos de aprendizagem Iº ciclo - 1ª, 2ª e 3ª classes IIº ciclo - 4ª, 5ª e 6ª classes
Modelo de ensino – polidocência	Modelo de ensino – monodocência

Fonte: Autores, com base em informações do MINED.

De acordo com o programa do currículo em vigor, o segundo ciclo marca o início de uma nova etapa de aprendizagem, o que pressupõe que o aluno tenha atingido as competências do primeiro ciclo, que tenha adquirido uma competência linguística e comunicativa, que lhe permita enfrentar os novos desafios do ciclo. Ademais, o segundo ciclo requer, do aluno, um domínio das quatro habilidades de língua: *ouvir, falar, ler e escrever*, com particular realce para a 6ª classe, onde são introduzidas novas unidades temáticas como *Nós e o meio, sociedade e a terra, o mundo e o universo*, que permitem ao aluno conhecer o meio à sua volta (cf. PCEP/MINED, 2020). Esta nova abordagem curricular assenta-se numa metodologia: *i.* centrada na actividade do aluno; *ii.* ensino orientado para a comunicação funcional; *iii.* que valoriza a experiência e vivência do aluno (tal como refere Lopes, [1997] 2018, p. 39 – “como há prós e contras em cada método, pode-se aprender muito de abordagens convencionais e de abordagens menos convencionais, que se baseiam na experiência individual e particular do professor, em termos do que ensina e como o faz, e do aluno, no modo como aprende”); e, *iv.* que promove, no professor, um espírito crítico (questionamento permanente da sua actividade e busca de estratégias adequadas à sua realidade – o chamado **método de ensino global**⁶⁴, que de acordo com Lopes ([1997] 2018, p. 40), “deve ser eclético, devendo-se tentar sempre utilizar qualquer dos métodos disponíveis, de acordo com as circunstâncias específicas”).

Portanto, pelo menos, teoricamente, o novo currículo tem em vista resolver problemas estruturais que “enfermam” o ensino primário moçambicano. A eficácia de um currículo não pode ser avaliada à porta de entrada do mesmo, mas acreditamos que a introdução do novo currículo requeria um trabalho prévio de base, para que o mesmo surtisse os efeitos desejados no futuro. Três aspectos cruciais deviam ou devem ser tomados em consideração: Tipos de alunos nas escolas sob ponto de vista linguístico e cognitivo, capacidade

⁶⁴ Que se aplica no ensino da leitura, partindo da ideia de que a percepção de um conjunto (sílabas) é, para a criança, mais fácil do que a decomposição desse conjunto (letras).

institucional e a questão da formação de professores.

Do Ponto de vista linguístico, como vimos no quadro 21, sobre as línguas de comunicação dos alunos participantes, classificamos os alunos moçambicanos em dois tipos, segundo a sua língua materna: *a.* aqueles que têm a LP como L1 e *b.* aqueles que têm a LP como L2. E do ponto de vista cognitivo, classificamos os alunos, também, em dois tipos: *a.* os ditos regulares, sem-DA, os que podem apresentar dificuldades decorrentes de um processo normal de aprendizagem, e *b.* os alunos com *deficits* de leitura ou dificuldades de aprendizagem da leitura. Todos estes alunos, independentemente da sua L1 e do grau de dificuldades que apresentam, usam os mesmos livros (manuais escolares) todos juntos na mesma sala. Mesmo os alunos que frequentam as escassas escolas primárias especiais (*ex.*: Escola Especial nº 1 e Escola Especial nº 2), também, utilizam os mesmos livros usados na escola regular. Busca-se, a igualdade, a assimilação (performance) iguais nos dois tipos de alunos (regulares e com NEE) e o resultado desse método são as reprovações constantes bem como a fraca qualidade do ensino (*cf.* Timbane, 2014). Sendo assim, este autor questiona: qual dos alunos fará mais esforço ou qual deles precisará de mais atenção? Será que uma só metodologia de ensino funciona para estes tipos de alunos? *Ou será que o mesmo manual servirá tanto para alunos com dificuldades e sem-dificuldades e para o ensino regular bem como para o ensino especial?* (grifo nosso). Certamente, o maior sucesso será para aquele aluno *regular* que tem o Português como L1 (*ibid.*, grifo nosso). Constatamos este facto, no presente estudo, quando analisamos o desnível da fluência de leitura entre o grupo de controlo, da zona rural e da zona urbana, onde vimos que, na zona urbana, pelo facto de haver mais alunos com o Português L1, aliado à frequente exposição a esta língua, o desempenho na leitura é melhor comparativamente aos participantes da zona rural, que tem menos alunos com o Português como L1 e a exposição a esta língua é, também, reduzida, conforme ilustra a passagem que se segue.

(...) a criança que tem LP como sua língua materna entra na escola enquanto já percorreu um caminho linguístico longo e já desenvolveu muitas habilidades comunicativas. Portanto, está em vantagem e pode até ficar desmotivado pela metodologia usada com crianças cuja língua materna é a LB. Esse aluno, cuja língua materna é LP, traz de casa uma bagagem de conhecimentos básicos que lhe permite se comunicar com mais habilidade do que aquele que chega com uma língua diferente. Esta atitude pode frustrar o aluno caso não sejam tomadas as devidas medidas pedagógicas (Timbane [2009] 2014, p. 7).

Sobre a vantagem dos alunos regulares em relação aos alunos com dificuldades é quase indiscutível. **A questão 13. Qual dos grupos (os com Dificuldades e os regulares) apresenta melhor desempenho na leitura (competência leitora)?** Todos os professores (100%), tanto da zona urbana como da zona rural, apontaram, obviamente, os regulares

como sendo o grupo com mais vantagens. Alguns professores apontaram algumas razões para esta tendência genérica:

PB: “Uma vez que eles [os alunos regulares] lêem, entendem facilmente as matérias e participam activamente na aula”;

PD: “Os ditos normais conseguem ler um texto sem muitas dificuldades, o que facilita na compreensão e interpretação do mesmo”;

PG: “A leitura é a base para realizar qualquer tarefa com sucesso. É preciso ler compreender e executar as actividades”;

PI: “Os alunos ‘normais’ como têm noção/percepção do que lêem apresentam melhor desempenho e os com dificuldades precisam de mais tempo”.

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Os comentários dos professores, acima transcritos, levam-nos a perceber que estes têm a noção da existência de níveis diferenciados de assimilação e aprendizagem da matéria na sala de aula, e reconhecem a vantagem dos alunos regulares sobre os com dificuldades. Mas parece-nos um conhecimento genérico, que carece de um trabalho individualizado para se apurar as peculiaridades e cada aluno.

Os testes de leitura, soletração e decisão lexical, também, deram-nos uma evidência clara do desnível de assimilação entre estes dois grupos, facto que é independente da L1 do aluno – os alunos com dificuldades apresentaram os mesmos níveis de problemas, tanto na zona rural como na zona urbana. Isto mostra que um requisito importante preconizado pelo novo currículo não foi acautelado, ou seja, prevalece a existência de um número elevado de alunos sem as competências básicas para frequentar a 6ª classe, pois não sabem ler e/ou escrever, tal como é o grupo suspeito. O ideal é que essas dificuldades sejam encaradas, simplesmente, como um conjunto de barreiras de aprendizagem (Reid, 2011), que, *inter alia*, incluem: *i.* barreiras da compreensão da tarefa; *ii.* os programas e manuais de Ensino-Aprendizagem; *iii.* Abordagem curricular.

5.5.2.1 A compreensão da tarefa

Os alunos com *deficits* de leitura podem não compreender a tarefa. No teste de escolha múltipla, os alunos suspeitos tiveram uma tendência de assinalar em mais de uma opção. Este é um sinal que revela a falta de compreensão da actividade ou falta de compreensão do texto ou, ainda, *confusão* nas opções de resposta. Daí que, Reid (op cit) sugere que as tarefas devem ser feitas de forma clara e explícita. Intervalos explicativos e/ou explicações individualizadas, por parte do professor, configuram-se necessários, visto que ficou evidente que uma tarefa, por mais simples que seja, não bastará para a sua execução efectiva, por parte do aluno com Dificuldades de Aprendizagem de leitura. O *modelo de texto*,

aconselhado para este tipo de alunos, precisa de ser reforçado por estratégias metodológicas de ensino, para a sua compreensão efectiva. Os textos que requerem mais o uso do *modelo situacional* devem ser introduzidos gradualmente, sendo recomendáveis textos curtos, circunscritos às vivências quotidianas da criança.

a. Exemplo de tarefa – compreensão do texto/tarefa

1. Assinala com “x” a opção correcta.

1.1 O texto que acabaste de ler consiste em um diálogo entre as personagens

- O rapaz, o crânio e os companheiros
- O narrador, o povo e o rapaz
- O povo, o narrador e os companheiros
- O povo, os companheiros e o crânio

Conforme podemos observar, no exemplo **a.**, a tarefa pressupõe que o aluno assinale apenas em opção correcta, pois trata-se de uma pergunta de escolha múltipla, com um leque limitado de opções de resposta.

b. Exemplo de tarefa – Dificuldade de compreensão da tarefa/texto

1. Assinala com “x” a opção correcta.

1.1 O texto que acabaste de ler consiste em um diálogo entre as personagens

- O rapaz, o crânio e os companheiros
- O narrador, o povo e o rapaz
- O povo, o narrador e os companheiros
- O povo, os companheiros e o crânio

O exemplo **b.**, geralmente, indica que o aluno não compreendeu a tarefa ou o texto, optando por assinalar nas várias opções disponibilizadas. Este é um sinal no qual o professor deve direccionar a atenção, no sentido de apurar, através de mais testes orientados, à real dificuldade da criança, de modo a aplicar a intervenção adequada.

5.5.2.2 Os programas e manuais de Ensino-Aprendizagem

O actual manual do aluno de língua portuguesa – *Ouvir e falar, ler e escrever* – apresenta uma configuração mais atractiva, a cores e com muita informação útil para o aluno. Contudo, esta disposição do conteúdo no manual não se configura adequada para alunos com dificuldades que, como sabemos, precisam de mais tempo para a realização das tarefas escolares, o que contrasta com a densidade da informação patente em cada página. O facto é

que o manual foi desenhado tendo em vista um público-alvo maior, aquele que, em função da sua idade cronológica e nível de escolaridade, poderá responder positivamente aos conteúdos propostos de acordo com a disposição feita.

Quadro 30: Disposição das actividades no livro do aluno

Item	Nº	%
Actividades	153	100
Leitura, compreensão e interpretação	58	37.9
Escrita criativa	22	14.4
Relação grafema-fonema	9	5.9
Outras	64	41.8

Fonte: Autores.

A disposição dos dados no quadro ilustra que foram mapeadas 153 actividades do livro do aluno – 6ª classe, que compõem tarefas completas especificadas como “*conversa, “fala e ouve”, “lê e descobre”, “escreve e inventa” e “faz e constrói”,* que requerem intervenção directa do aluno, excluindo-se as fichas informativas designadas “*palavra a palavra aprendo*”. Das actividades propostas, podemos ver que 37.9% corresponde às tarefas de leitura, compreensão e interpretação dos textos de natureza diversa; 14.4% foram reservados para actividades de escrita criativa e 5.9% para a correspondência grafema-fonema e relações de grafia e fonia entre palavras. Outras actividades (de funcionamento da língua, etc.) correspondem a 41.8%.

A estruturação das actividades, acima, indica que a componente “leitura” continua a ser privilegiada na última classe do IIº ciclo. Trata-se de actividades de leitura orientadas para a interpretação e reflexão crítica sobre temas da vida social, conforme preconizam os objectivos académicos deste nível, ou seja, não são tarefas direccionadas para o ensino directo da leitura, mas contribuem para aperfeiçoar as habilidades de leitura que vêm sendo adquiridas desde a entrada da criança à escola. No entanto, as dificuldades apresentadas pelo grupo-alvo (problemas no reconhecimento da palavra, de ligação letra-som, etc.) exigem o recuo do professor para equilibrar a aprendizagem dos que se revelam mais avançados.

A resposta às necessidades dos alunos com dificuldades de leitura deve ser equacionada com um conjunto de experiências que se constroem a partir das suas realizações iniciais e da observação dos ambientes, onde interagem com o fim de maximizar as suas aprendizagens académicas e sociais (Correia, 2001). Neste contexto, urge recorrer, muitas das vezes, a estratégias de ensino e a um conjunto de serviços de apoio (centros de recurso, educação especial e institutos de formação de professores), para que o aluno aprenda e se torne auto-

suficiente. Para o efeito, as actividades da relação grafema-fonema, algumas das quais sugeridas pelo manual, devem ser potenciadas, bem como a ordenação alfabética, a ligação consoantes e vogais para a formação de sílabas, a ligação e divisão silábica. O fornecimento de uma educação apropriada, poderá contribuir para se ultrapassar os problemas específicos na leitura.

Outro factor, não menos importante, é a consideração dos textos. Como vimos, o manual do aluno traz consigo textos de natureza diversa e de temática diversificada, numa mistura entre textos longos, médios e curtos. A questão que se levanta é se este material de leitura e acompanhamento serão apropriados, pois estes devem ser compreensíveis e do interesse e/ou que captem a atenção dos estudantes (Krashen, 1989). Daí que esta autora propõe a noção de “*Field Testing*”, que é um conceito simples que leva a um questionamento, por parte do professor, se os alunos irão lê-los ou escutá-los com interesse? (*vide a secção 2.2.1*). E acrescenta: se os estudantes tiverem interesse no material, significa que este é compreensível e, se for compreensível, a aprendizagem terá lugar. Estes pressupostos têm particular importância quando se lida com alunos com dificuldades de leitura, na medida em que o professor deverá envidar esforços para despertar interesse no aluno, motivando-o e, com isso, baixar o filtro afectivo, criando uma maior disposição para aprender. Um plano de intervenção com sessões de leitura com textos escolhidos pelos próprios alunos poderá ser uma saída para a exposição à leitura extra-curricular, tal como refere a autora (op cit).

5.5.2.3 Abordagem curricular

O currículo, conforme vimos acima, deve tomar em consideração a heterogeneidade que caracteriza a escola moçambicana, quer do ponto de vista linguístico quer do ponto de vista dos níveis de assimilação dos conteúdos, assegurando, sempre, o equilíbrio entre os avançados (aqueles que facilmente aprendem um conteúdo novo e os superdotados), os médios/normais (aqueles que aprendem em função da realização de actividades constantes) e os atrasados (os que levam muito tempo a aprender um conteúdo novo e os com dificuldades de aprendizagem). Tal equilíbrio é complexo e desafiador para o professor, pois requer um ensino individualizado, que atende as especificidades de cada aluno na sala de aula. Esta complexidade é agravada por dois factores principais: *a.* as turmas numerosas; e *b.* o modelo de mono-docência. Muitos alunos na mesma sala de aula impossibilitam ao professor de responder positivamente à diversificação requerida num contexto de Educação Inclusiva e o modelo de mono-docência requer do professor o domínio de diversas áreas do

saber, ou seja, a distribuição de tempo de investigação para várias disciplinas. A sensibilidade dos professores participantes em relação à introdução deste novo modelo é resumida no seguinte quadro.

Quadro 31: Perspectivas dos professores em relação a aspectos sobre o currículo

Respostas dos professores às questões sobre o currículo e programa de ensino:		Zona													
		Urbana						Rural						Global	
		EPC Alto Maé		EPC 16 de Junho		Total		EPC de Bolaze		EPC 2 de Fevereiro		Total			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Questão nº 15	<i>Sim</i>	1	33.3	1	33.3	2	33.3	-	-	-	-	-	-	2	16.7
	<i>Não</i>	2	66.7	2	66.7	4	66.7	3	100	3	100	6	100	10	83.3
	<i>N/R</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Questão nº 16	<i>Sim</i>	2	66.7	1	33.3	3	50	2	66.7	1	33.3	3	50	6	50
	<i>Não</i>	1	33.3	2	66.7	3	50	-	-	2	66.7	2	33.3	5	41.7
	<i>N/R</i>	-	-	-	-	-	-	1	33.3	-	-	1	16.7	1	8.3
Questão nº 23	<i>Sim</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	2	66.7	2	33.3	2	16.7
	<i>Não</i>	2	66.7	3	100	5	83.3	3	100	1	33.3	4	66.7	9	75
	<i>N/R</i>	1	33.3	-	-	1	16.7	-	-	-	-	-	-	1	8.3
Questão nº 38	<i>É bom</i>	-	-	1	33.3	1	16.7	2	66.7	1	33.3	3	50	4	33.3
	<i>N. bom</i>	2	66.7	2	66.7	4	66.7	-	-	2	66.7	2	33.3	6	50
	<i>N/R</i>	1	33.3	-	-	1	16.7	1	33.3	-	-	1	16.7	2	16.7

Fonte: Autores

A leitura deste quadro permite-nos verificar que os professores apresentam pontos de vista diferenciados no concernente às questões que têm a ver com o currículo. Passamos à análise das respostas dos professores a cada questão.

Na **questão 15: No decurso da sua actividade docente, consegue cumprir escrupulosamente o programa de ensino?**, verificamos uma diferença substancial em relação às respostas dos professores da zona urbana e da zona rural. Na zona urbana, apenas dois professores (33.3%) afirmaram que conseguiam cumprir integralmente o plasmado no currículo contra quatro (66.7%) que, geralmente, não conseguem leccionar toda a matéria programada. Já na zona rural, nenhum professor (0%) consegue cumprir o programa. Portanto, seis (100%) afirmaram ter dificuldades em cumprir o programa.

Os professores da zona urbana (PG e PJ), que responderam “sim” à questão acima colocada, abstiveram-se de comentar sobre as estratégias usadas para o cumprimento integral do currículo. Os que responderam “não” apontaram como causas do não cumprimento do programa, os seguintes:

PA: “O tempo que temos na sala de aula é reduzido e há falta dos manuais dos alunos”;

PB: “Tendo em conta que as crianças não assimilam os conteúdos da mesma forma, uso muito a revisão e consolidação [da matéria];
PC: “Repetição de certos conteúdos devido à fraca assimilação, ausências e atrasos por parte do professor e do aluno;
PD: “Dificuldade de leitura de algumas crianças;
PE: “Morosidade na assimilação dos conteúdos por parte de alguns alunos;
PF: “i. Devido à divisão dos tempos lectivos; ii. Permanência [reduzida] do aluno na escola; e, iii. Modalidade implementada;
PH: “Devido ao tempo reduzido. Cada aluno tem a sua especificidade;
PI: “apesar das dosificações existentes, que orientam as actividades na sala de aula, existem conteúdos longos que exigem mais tempo;
PK: “A situação da pandemia [da covid-19] aliada à falta de materiais, especialmente o livro do aluno;
PL: devido a dificuldades ou atraso na percepção dos conteúdos por parte de alguns alunos.

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Em princípio, os conteúdos dos programas de ensino deveriam dar a possibilidade de garantir tanto saberes, quanto condutas desejáveis à educação de todas as crianças, no meio escolar, por isso que o seu cumprimento é crucial. O não cumprimento do programa – a falha na leccionação de um conteúdo ou realização de uma actividade – revela que algumas competências esperadas no aluno no fim de uma unidade temática ou nível de escolaridade poderão não estar acauteladas, podendo ou não dificultar as aprendizagens subsequentes de matérias com precedências.

A análise das respostas dos professores que geralmente não cumprem permite-nos extrair três razões básicas: *i.* tempo reduzido; *ii.* dificuldades de assimilação da matéria por alguns alunos; *iii.* conteúdo e falta de materiais.

5.5.2.3.1 Tempo reduzido

O tempo reduzido foi apontado pelos professores PA, PF e PI como factor que condiciona o cumprimento do programa. Na nossa opinião, o factor tempo deve ser visto em duas dimensões: na duração da aula e no tempo de estadia do aluno na escola. Ambas as dimensões não são ditadas pelo professor, cabendo a este, a planificação dos conteúdos ajustando ao tempo disponibilizado em forma de horário. Em Moçambique, a duração de uma aula é, basicamente, de 45 minutos e o regime de leccionação, no Ensino Primário, é por turnos, havendo escolas de dois turnos, com seis tempos lectivos e de três turnos, com quatro ou cinco tempos lectivos, e com ou não redução do tempo de leccionação para 40 minutos. No presente estudo, as escolas da zona urbana funcionavam em regime de dois turnos e as da zona rural funcionavam em regime de três turnos⁶⁵. Mas o regime a seguir não é determinado

⁶⁵ Esta configuração de funcionamento das escolas primárias moçambicanas foi significativamente alterada para responder às medidas restritivas impostas pela pandemia da covid-19, que apregoavam o menos contacto

pelo factor urbano ou rural. A configuração dos turnos numa escola é determinada pelo número de crianças. A política de que nenhuma criança deve ficar excluída⁶⁶ do SNE, no âmbito da inclusão e da “*Educação para todos*”, dita o regime a seguir. As escolas da zona rural – EPC de Bolaze e EPC 2 de Fevereiro – têm muitos alunos, e isso pode ser visto pelo número de alunos por turma, que atinge os 70 alunos, particularmente na EPC de Bolaze. O facto é que tanto as escolas que funcionam com o regime de dois turnos quanto os que funcionam em três turnos usam o mesmo currículo ou programa.

Esta prática leva-nos a colocar a seguinte questão: estarão os professores em igualdade de circunstâncias, no que toca ao cumprimento do programa, nos dois regimes de funcionamento? Cremos que não. A redução da carga horária no regime de três turnos (a carga horária da disciplina da língua portuguesa, 6^a classe, é de nove tempos semanais, no regime de dois turnos, e oito tempos semanais para o regime de três turnos – PCEP/MINED, 2020) é, de antemão, uma condicionante para o cumprimento do programa. As práticas estabelecidas podem não somente significar a dificuldade de os imperativos de leccionação serem ou não cumpridos integralmente. O desenvolvimento dos programas de ensino, a sua planificação e execução, também, podem representar os modos distintos de apropriação pelos professores, daquilo que se propunha que fosse da sua responsabilidade para os mesmos executarem.

No regime de dois turnos, o aluno permanece na escola cinco horas e no regime de três turnos, o aluno permanece, aproximadamente, quatro horas, submetido à actividades curriculares orientadas para o E-A. Estas práticas são apontadas por alguns teóricos (ex.: Marchesi, 2001) como menos produtivas, visto que “o currículo está limitado ao que se pode fazer dentro do horário escolar” (Buendía, 2010, p. 263). O tempo ideal de permanência do aluno na escola é de oito horas (Rodrigues, et. al., 2017), conjugando actividades curriculares com actividades extra-curriculares, como jogos didácticos, leitura de textos da escolha do aluno, discussão/debate sobre histórias lidas, desenho e pintura de contos lidos pelo aluno, encenação das histórias, entre outras. Para o caso dos alunos com Dificuldades de aprendizagem, o tempo de permanência na escola é particularmente importante, pois a intervenção requer, dependendo do grau da dificuldade, o equilíbrio entre a frequência na

possível entre os alunos através do fomento do distanciamento social. Neste contexto, as autoridades moçambicanas da educação adoptaram, como medida, a redução de número de alunos por turmas, repartindo os alunos e a introdução de aulas intercaladas. Assim, metade da turma tinha aulas dois dias por semana e apenas uma hora, às sextas-feiras, reduzindo o tempo de leccionação, facto que justifica a resposta do professor PF e PK.

⁶⁶ Seguindo as directrizes das agências internacionais: A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

sala regular, na sala especial ou escola especial ou centro de recurso (cf. WR, 1978), mas também equilíbrio de solicitações que são contraditórias, proporcionando tantas experiências iguais de aprendizagem quanto possível, ao mesmo tempo que se tem em conta as necessidades individuais (Norwich, 2008).

5.5.2.3.2 Dificuldades de assimilação da matéria por alguns alunos

Alguns professores (PB, PC, PD, PE e PL) reconhecem a existência de alunos com dificuldades na assimilação da matéria e apontam como estratégia para ultrapassar este problema a revisão e consolidação da matéria ou a repetição de certos conteúdos (*vide* respostas do PB e PC). Teóricos da didáctica (Pilletti, 2004; De Almeida, et. al, 2015; Fonseca & Fonseca, 2016) apontam estas estratégias de ensino como fundamentais, quando se verifica que os alunos não assimilaram a matéria, até porque o trabalho do professor não deve limitar-se apenas na progressão linear no tratamento do novo conteúdo através da “mediação e assimilação”, deve, em contrapartida, incorporar, também, a consolidação da matéria (Nivagara, 2020). Mas como vimos anteriormente, alguns professores indicam estes procedimentos como estando por detrás do não cumprimento dos programas curriculares, e é por isso que “muitos professores omitem as repetições, porque temem ‘perder muito tempo’” (*ibid*). Mas este autor alerta que este procedimento é um erro e, precisamente, o contrário é o correcto, pois o “segredo” para ganhar tempo na aula consiste em repetir regularmente e variando o método. Na verdade, as formas metódicas para o domínio e consolidação requerem que o professor realize, com os seus alunos, em todas as etapas do PEA, certas acções nesse sentido, nomeadamente a repetição, a sistematização, a exercitação e aplicação.

Recorrendo, ainda, à perspectiva do autor, acima citado, a repetição reafirma os conhecimentos e capacidades fundamentais, controla o nível da situação inicial dos alunos e o professor obtém uma base para avaliar a cada aluno (através do controlo escrito, frontal dos rendimentos) ou a todo o grupo. Nesta perspectiva, esta acção ou toda a função didáctica do “Domínio e Consolidação” não deverá ser o factor do não cumprimento do programa, mas o factor que contribui para o alcance dos objectivos e metas curriculares, com o apoio de uma boa planificação que se orienta para uma adequada gestão do tempo. Isto remete-nos a um questionamento de como é feita esta estratégia metodológica? Será que os professores aplicam de forma consistente esta função didáctica, para responder à fraca assimilação dos conteúdos por parte de alguns alunos? O não cumprimento do programa poderá indiciar uma

aplicação inapropriada da consolidação. A consolidação apresenta variações que devem ser do domínio do professor que os deve aplicar em situações e circunstâncias apropriadas, ou seja, o professor deve avaliar as circunstâncias da aplicação da consolidação: *i.* reprodutiva – com carácter de exercitação, *i. e.*, após compreender a matéria, os alunos reproduzem conhecimentos, aplicando-os a uma situação conhecida; *ii.* generalizadora – que implica a integração de conhecimentos de forma que os alunos estabeleçam a relação entre conceitos, analisem os factos e fenómenos variados sob vários pontos de vista, façam ligações dos conhecimentos com novas situações e factos da prática social; e, *iii.* criativa – que implicam tarefas que levam ao aprimoramento do pensamento independente e criativo, na forma de trabalho independente dos alunos sobre a base das consolidações anteriores (*cf.* Nivagara, 2020).

Portanto, em função do tipo de consolidação é proposto o tempo da sua duração, o método dominante, as estratégias para a sua execução e o conjunto de meios e formas de ensino, bem como as actividades do professor e do aluno. No que, particularmente, toca às repetições, é importante avaliar as condições para a sua efectivação. O professor deve sempre buscar novas vias com maiores possibilidades de êxito, empregando meios ilustrativos o mais frequente possível, efectuar as repetições com regularidade e sistematizar as estruturas das repetições, dirigindo o aluno às formas elementares de repetição até às tarefas mais difíceis.

5.5.2.3.3 O Conteúdo e a falta de materiais

A existência de conteúdos longos no programa curricular, que requerem mais tempo para a sua efectiva leccionação – apontado pelo professor PI –, desemboca na questão do tempo/gestão do tempo e uma planificação adequada. No conteúdo da Educação Inclusiva, a questão da extensão do conteúdo ou o próprio conteúdo desafia o professor para a reflexão e criatividade. Este é, na verdade, um dos dilemas apresentado por Norwich (2008) – o dilema do curriculum comum: “um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?” Esta questão remete-nos a visitar os fundamentos da Educação Inclusiva.

(...) a integração [sic] educativa baseia-se na premissa da manutenção de um currículo comum para todos os alunos. Os alunos com graves problemas de aprendizagem incorporam-se na escola regular para acederem juntamente com os seus colegas a experiências de aprendizagem semelhantes. A ênfase nos aspectos comuns da aprendizagem destaca-se como o aspecto comum mas positivo da escola inclusiva (Marchesi, 2001, p. 96).

Mas como temos vindo a dizer, numa sala de aula, os alunos não são iguais, no seu ritmo de aprendizagem e na construção do conhecimento. Esta facto requer, da parte do professor, a atenção às diferenças individuais, que no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem exige que se lhes proporcione uma educação adaptada às suas possibilidades (*ibd*). Na nossa opinião, isto não implica, necessariamente, que se dê tudo a todos, mas a cada um o suficiente ou adequado para se equiparar ao outro, sem que isso implique que, em nome da diferença, “se sacrifique” a igualdade e vice-versa. O facto é que os programas e manuais de ensino são concebidos para um aluno “normal”, sendo essas “adaptações” dos conteúdos imprescindíveis para responder à heterogeneidade dentro da sala de aula. Mas será que esta prática é levada a cabo pelos professores? Analisamos esta questão mais adiante. Por hora, importa referir que o outro constrangimento apontado pelos professores é a falta de material, que, segundo eles, contribui para o não cumprimento do programa. Na verdade, no nosso roteiro de assistência às aulas, pudemos verificar a ausência quase generalizada de materiais didácticos ilustrativos, tanto nas escolas da zona urbana quanto nas escolas da zona rural, para facilitar o processo de E-A.

Abordando sobre as formas de ensino do Conteúdo Local (CL)⁶⁷ nas escolas moçambicanas, Castiano (2014) já questionava “*Ensinar sem material de apoio*”, apontando este como um problema que afecta o professor logo após a sua formação. Este autor apontou no seu estudo que “os professores começavam a ganhar consciência que eles próprios devem elaborar o material de apoio para eles mesmos usarem”, na linha do que advoga o PNALE (MINED, 2017). Paradoxalmente, verificamos aulas leccionadas sem material didáctico que facilmente pode ser encontrado localmente (*ex.*: garrafas, folhas, etc.). As referidas aulas eram leccionadas numa perspectiva vertical, com o professor detentor do conhecimento que passa ao aluno, visto que a falta de material estendia-se à ausência do livro escolar, o que contraria a didáctica mais elementar de ensino para crianças com dificuldades de aprendizagem. Relacionar o conteúdo teórico a objectos concretos constitui um imperativo no processo de E-A, especialmente os que enfrentam dificuldades.

Na questão 16: Há espaço para a integração de novas abordagens de ensino, além das plasmadas no programa, tendo em vista uma melhor inclusão de alunos com DA? Verificamos respostas, quanto a nós, paradoxais, uma vez que estas apresentam um desfasamento com as práticas metodológicas observadas nas aulas. Conforme podemos ver, os dados ilustrados no quadro mostram que metade dos professores (Três/50%) da zona

⁶⁷ É entendido como um conjunto de conteúdos locais a serem incluídos no ensino básico, desde que esses conteúdos sejam “relevantes” para a aprendizagem dos alunos (Castiano, 2014, p. 83)

urbana e Metade da zona rural (Três/50%) responderam afirmativamente sobre a integração de novas abordagens de ensino ou adaptações curriculares. Por outro lado, metade dos professores da zona urbana respondeu “*não*”, tendo respondido da mesma forma, dois (33.3%) professores da zona rural. Um (16.7%) professor da zona rural absteve-se de responder a esta questão.

Os professores que responderam afirmativamente à questão acima colocada não souberam explicar como fazem a integração de novas abordagens de ensino (as adaptações curriculares/do conteúdo para que se torne adequado ou compreensível ao aluno com dificuldades), mas foram unânimes a dizer que ensinam os conteúdos mais fáceis, sendo os motivos avançados descritos a seguir.

PA: *Vendo, eu, que certos alunos têm dificuldades de aprendizagem [da leitura] acabo enquadrando outras actividades;*

PD: *Para as crianças estarem no mesmo ritmo [nível de aprendizagem];*

PL: *Para procurar observar se pode haver mudanças por parte do aluno.*

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Estes comentários levam-nos a perceber que existe uma certa preocupação, por parte destes professores, em “puxar” os alunos com dificuldades para que estes estejam ao nível de aprendizagem dos outros na sala de aula, através de mudanças graduais na leitura e compreensão de conteúdos programados, tal como apontaram os professores PD e PL. Mas a prática quotidiana demonstrou que os alunos com dificuldades raramente participavam nas actividades na sala de aula, como em leitura em voz alta ou na resolução de exercícios no quadro, uma vez que estes, geralmente, não se prontificavam como voluntários e os professores apenas esporadicamente indicavam um destes alunos para a realização de tarefas lectivas. Este facto é, também, evidenciado pelas respostas referentes ao *retorno* correctivo do professor, na perspectiva dos alunos (*vide a secção 5.5.1.1*). A resposta do PA parece apontar para o procedimento de como estes professores fazem a integração de novas abordagens de ensino, que é a selecção de actividades relativamente fáceis e não necessariamente a adaptação dos conteúdos/exercícios para adequá-los aos alunos com dificuldades. Embora este seja um procedimento aceitável, no âmbito daquilo que Norwich (2008, p. 81) propôs: “oferecer aos estudantes o que eles puderem compreender, o que mais os motiva e se ajusta às suas necessidades”, no contexto da Educação Inclusiva, fica o dilema de os alunos não poderem aprender tudo e, por isso, haver discrepâncias ou desníveis de competências no seio de crianças da mesma turma, da mesma escola. Nestes casos, é “necessário analisar com mais profundidade os componentes do currículo e estabelecer quais

os elementos do currículo que devem ser comuns a todos os alunos e que elementos têm de ser modificados para responder às necessidades dos alunos com mais problemas de aprendizagem” Marchesi (2001, p. 97).

Os professores que responderam “*não*”, ou seja, que não faziam adaptações curriculares para responder às necessidades dos alunos com dificuldades apontaram como razões, a falta de tempo pela obrigatoriedade do cumprimento do programa de ensino, como ilustram as respostas seguintes.

PE: *O tempo lectivo não permite;*

PF: *Pois somos orientados a seguir à risca o programa de ensino;*

PH: *O tempo. No fim somos exigidos o cumprimento do programa;*

PI: *Por tentar cumprir com o programa e zelar por todos alunos;*

PK: *Porque nem esses [conteúdos] que temos agora não conseguimos cumprir na íntegra.*

Respostas ao questionário (apêndice 9)

A discrepância de respostas dos professores em relação às adaptações curriculares reflecte os dilemas com que o professor se depara dentro de uma sala heterogénea, geralmente, sem uma orientação clara de como proceder perante situações em que um aluno ou determinado grupo de alunos enfrentam dificuldades numa determinada tarefa. O PNALE orienta a adopção de estratégias para o aperfeiçoamento das competências de leitura e escrita numa relação de complementaridade. Já o PCEP, no que diz respeito aos alunos com dificuldades de aprendizagem, orienta que o professor deverá diagnosticar a necessidade educativa e desenvolver estratégias de acompanhamento e remediação tendo em conta o seu nível e tipo de problema (*cf.* MINEDH, 2017; 2020). Adicionalmente, no contexto de flexibilidade curricular, o currículo do ensino primário prevê a inserção de uma percentagem de 20% de conteúdos identificados e planificados ao nível local (escola, distrito ou província). Mas estes instrumentos não indicam os procedimentos práticos de como tal adaptação curricular deve ser feita, apelando simplesmente à criatividade do professor, o que, muitas vezes, depende do seu nível de formação académica e profissional, particularmente em matérias de NEE.

O diagnóstico sugerido pelos documentos oficiais remetem-nos para uma reflexão sobre o segundo dilema apontado por Norwich (2008, p. 70): “o dilema da identificação – a identificação de alunos com NEE ajuda-os ou pelo contrário, marca-os negativamente?”, ou seja:

- a. se as crianças têm dificuldades de aprendizagem e são identificadas e etiquetadas como tendo NEE, então, provavelmente, vão ser tratadas diferentemente,

desvalorizadas e estigmatizadas;

- b. se as crianças têm dificuldades na aprendizagem e não são identificadas individualmente, então não haverá maneira de as identificar e encontrar recursos específicos para elas

Na nossa opinião, é evidente que se deve pautar pelo diagnóstico, até porque “as decisões sobre as necessidades educativas dos alunos têm de se orientar não tanto pela determinação dos problemas de aprendizagem que o aluno evidencia ou pelos apoios que necessita, mas sim pela orientação do tipo de resposta educativa que é mais adequada” (Marchesi, 2001, p. 99). Este autor argumenta que a ênfase principal tem de ser colocada na proposta curricular e nas iniciativas que se proponham fazer para melhorar o funcionamento da instituição escolar. Este melhoramento passa, necessariamente, em garantir equilíbrio naquilo que o autor designou de “solicitações contraditórias” – entre os que necessitam de adaptações curriculares/atenção especial e os que não precisam –, na sala de aula, nas quais Norwich apontou como resposta mais comuns: *i.* “proporcionar tantas experiências iguais de aprendizagem quanto possíveis, ao mesmo tempo que se têm em conta as necessidades individuais”; e, *ii.* “adaptar como ensinar as mesmas experiências de aprendizagem (definidas de um modo amplo) de tal maneira que os alunos possam progredir e tenham acesso a experiências de aprendizagens relevantes”. Mas o autor alerta que manter um equilíbrio é difícil e exige um grande empenho e recursos.

Num sentido mais lato, Marchesi (2001) propõe um leque de adaptações curriculares num *continuum*, que vai desde modificações mínimas (*opção 1*) dos programas até ao máximo de modificações, que podem implicar a alteração dos próprios objectivos gerais das etapas educativas (*opção 7*), dependendo do grau da necessidade que o aluno demanda, conforme ilustra o quadro seguinte.

Quadro 32: Diferentes alternativas sobre aspectos comuns e distintos do desenvolvimento do currículo

Objectivos gerais	Áreas	Objectivos por área	Conteúdos	Crítérios de avaliação	Método
1	C	C	C	C	C
2	C	C	C	C	D
3	C	C	C	C	D
4	C	C	C	D	D
5	C	C	D	D	D
6	C	D	D	D	D
7	D	D	D	D	D

Fonte: Marchesi, 2001. C – comuns para todos/ D – diferente para alguns

De uma forma resumida, o quadro sugere modificações graduais mínimas nas áreas do currículo, nos objectivos por área, nos conteúdos, nos critérios de avaliação e acima de tudo nos métodos de ensino.

Na questão 23. Considera o actual currículo adequado para a prática de uma Educação Inclusiva?, apenas dois (33.3%) professores da zona rural – PD e PF – responderam afirmativamente, contra zero (0%) da zona urbana. A maioria respondeu negativamente, apontando que o actual currículo não se adequa à prática da Educação Inclusiva, sendo cinco professores (83.3%), – PG, PH, PI, PK e PL – com uma (16.7%) – PJ – abstenção, na zona urbana, e quatro (66.7%) – PA, PB, PC, PE –, na zona rural. Portanto, nove (75%) professores, participantes do presente estudo, não consideram o currículo favorável à inclusão.

O argumento apresentando para a indicação do currículo como adequado para a Educação Inclusiva reside na redução do número de disciplinas comparativamente ao currículo passado, tal como referiu o professor PF: *“o actual currículo é adequado para a prática de uma Educação Inclusiva devido à redução do número de disciplinas”* (resposta ao questionário – apêndice 9). Na verdade, o actual currículo apresenta uma redução considerável de disciplinas curriculares, de nove disciplinas, no currículo anterior (Português, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Ofícios, Educação Moral e Cívica, Educação visual, Educação musical e Educação física) para sete, no actual currículo (Português, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação visual e ofícios e Educação física), compreendendo três áreas de estudo, nomeadamente: *i.* Comunicação e Ciências sociais – que engloba a língua portuguesa, línguas moçambicanas, língua de sinais de Moçambique e Ciências sociais; *ii.* Ciências Naturais e Matemática – composta por Matemática e Ciências Naturais; e, *iii.* Actividades práticas e tecnológicas – que integram as disciplinas de Educação visual e ofícios, Educação física e Tecnologias de Informação e Comunicação (PCEP/MINED, 2020).

Portanto, houve, na prática, a redução de duas disciplinas (Ed. Moral e cívica e Ed. Musical) e a fusão da disciplina de Ed. visual com a de ofícios. Trata-se, na nossa óptica, de uma redução ligeira, mas significativa, que não se pode considerar determinante para a adequação ou não do currículo à Educação Inclusiva, na medida em que, no modelo anterior, a 6ª classe funcionava num modelo de poli-docência, onde um professor tinha responsabilidades em uma ou duas disciplinas em várias turmas. Com a introdução do modelo de mono-docência, no actual currículo, o professor passa a ser responsável por todas

as disciplinas numa única turma. Houve, na nossa opinião, um incremento do trabalho do professor que requer um desdobramento em diversas disciplinas de diferentes áreas, razão pela qual, descrevemos e analisamos, mais adiante (*vide análise da questão 38*), a sensibilidade dos professores em relação a este tipo de modelo de ensino.

Analisamos, em seguida, os argumentos dos professores que responderam negativamente à questão sobre a adequação do currículo.

PA: *Há falta de professores com formação para tal;*

PE: *Pois o governo não faculta condições educacionais para a inclusão de todos os alunos;*

PG: *Os conteúdos não correspondem com a realidade da maioria dos alunos;*

PI: *Quase que não há tempo suficiente para a Educação Inclusiva;*

PK: *visto que não temos materiais e conhecimento suficiente para tal.*

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Em geral, as respostas dos professores revelam como causas, para considerarem o currículo inadequado: *i.* a questão da falta de professores com formação à altura de responder às exigências; *ii.* o conteúdo distante da realidade dos alunos; e, *iii.* falta de condições educacionais (infra-estruturas e materiais).

A formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas positivas nas escolas. O novo currículo foi desenhado tendo em conta um conjunto de medidas para o seu sucesso, umas das quais é a adequação do currículo de formação inicial dos professores, materializada pela introdução do modelo 12^a classe + 3 anos (*vide a secção 2.2*). Entretanto, o PCEP é introduzido numa altura em que os primeiros formandos encontravam-se em estágios pedagógicos, última etapa do curso. Já a questão do conteúdo – discutida na *secção 5.5.2.2* – requer o envolvimento dos professores e da comunidade na elaboração dos mesmos, para que este espelhe a realidade. Este é um factor desafiador sobretudo num contexto multilingue, multicultural e multiétnico como é característico Moçambique. Contudo, na perspectiva de Marchesi (2001, p. 102) “é preciso que exista um currículo comum para todos os alunos que deve ser posteriormente adequado ao contexto social e cultural de cada centro pedagógico e às necessidades dos seus alunos”. Para este autor, um currículo aberto à diversidade dos alunos, não é somente um currículo que oferece a cada um deles o que necessita segundo as suas possibilidades; é, pois, um currículo que se apresenta a todos os alunos, para que todos aprendam quem são os outros e que deve incluir, no seu conjunto, em cada um dos seus elementos, a sensibilidade para as diferenças que existem na escola.

E, finalmente, a falta de condições é discutida na *secção 5.5.3*, e circunscreve-se na

provisão de recursos para a viabilização do processo de E-A num contexto de inclusão. De acordo com Marchesi (op cit), as condições rumo à inclusão não se circunscrevem somente à escola e ao professor, estas situam-se em três níveis estreitamente relacionados: o contexto político e social, o contexto do centro pedagógico (escola) e o contexto da sala de aula. Uma orientação política a favor da inclusão contribuirá para que os centros pedagógicos se situem nesta posição e estes, por sua vez, podem influenciar a prática educativa nas aulas. Mas o facto é que em Moçambique continua havendo um fraco cometimento sobre a inclusão a todos os níveis. Embora os documentos oficiais postulem uma política inclusiva evidenciada pelo lema “*Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*”, prevalece, no país, uma **ideologia liberal**. De acordo com Marchesi (2001), quando as perspectivas liberais são dominantes numa sociedade, as dificuldades para a elaboração de projectos inclusivos são maiores. Um sistema educativo que privilegia uma ideologia liberal⁶⁸ acentua a relação entre a escola e os resultados académicos dos alunos, obriga-os a seleccionar os alunos com maiores possibilidades de êxito, dado que, se obtiverem maus resultados, esses podem comprometer negativamente o seu prestígio e os recursos que vão receber (op cit). Na verdade, a exigência do cumprimento do programa e de um aproveitamento pedagógico positivo nas escolas moçambicanas “empurram” o SNE para a ideologia liberal, até porque, dentro de cada ciclo de aprendizagem, o regulamento postula uma progressão automática (Art. 31), sendo que o aluno não deve ser retido mais de uma vez no mesmo ciclo, exceptuando se for um aluno com NEE (Art. 28) (PCEP/MINED, 2020). No entanto, sem um diagnóstico rigoroso de quem realmente precisa de atenção especial, particularmente os com dificuldades não notórias, geralmente, acabam, também, todos progredindo.

Na questão 38: O que acha do modelo de mono-docência na 6ª classe?, vimos, na secção anterior, que uma das grandes mudanças registadas no currículo é a extensão do modelo de mono-docência para a 6ª classe, dado que este modelo era feito até a 5ª classe, no currículo anterior. Vimos, igualmente, que esta alteração foi acompanhada com a redução de disciplinas, facto que dividiu opiniões no tocante à adequação do currículo para alunos com mais dificuldades.

Com o intuito de reforçar a questão anterior, procuramos colher a sensibilidade dos professores sobre o modelo de mono-docência. Nesta óptica, os dados no quadro 30 ilustram que o modelo de mono-docência teve apreciação positiva por apenas um (16.7%) professor (PG), da zona urbana, e três (50%) professores (PA, PC, PE) da zona rural. Por outro lado,

⁶⁸ Outras ideologias – a pluralista ou a igualitária – defendem a importância não só do rendimento académico dos alunos, mas também a sua socialização e o desenvolvimento de atitudes solidárias (Marchesi, 2001, p. 101)

quatro (66.7%) professores (PH, PI, PK, PL), da zona urbana, e dois (33.3%) – PD e PF –, da zona rural, consideraram a introdução deste modelo uma medida não acertada. E um (16.7%) professor (PJ), da zona urbana, e um (16.7%) – PB – da zona rural, abstiveram-se de responder à questão. A disposição dos resultados das respostas indica que, no geral, quatro (33.3%) professores apreciaram positivamente o modelo, metade (50%) apreciou negativamente e dois (16.7%) abstiveram-se de responder.

Os professores que apresentaram uma apreciação positiva à questão sobre o modelo de mono-docência apontaram os seguintes motivos.

PA: *O professor tem espaço de conhecer seus alunos, suas dificuldades e aí adopta maneiras possíveis de sanar tais dificuldades. A criança também habitua-se ao seu professor e se abre com o mesmo;*

PC: *Dá mais tempo ao professor para trabalhar as dificuldades que os alunos apresentam;*

PE: *É bom, pois o professor irá dominar os seus alunos e as suas dificuldades em todas as disciplinas;*

PG: *Porque o professor tem melhor controlo da aprendizagem dos seus alunos no que diz respeito à aprendizagem em todas as disciplinas.*

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Os argumentos apresentados por estes professores, a favor do modelo de mono-docência, convergem no conhecimento profundo que o professor desenvolve com as suas crianças, das suas potencialidades (competências e habilidades), mas também das suas fraquezas ou dificuldades em todas as disciplinas, podendo, desta forma, direccionar melhor as estratégias de intervenção. Por outro lado, argumentam que as crianças se afeiçoam a um professor, o que facilita o ensino, ou seja, a mono-docência promove uma aproximação afectiva entre o professor e os alunos.

Os professores que fizeram apreciação negativa apresentaram os seguintes argumentos contrários.

PD: *Os conteúdos são vastos e os professores não têm o domínio de todos eles. Assim como não recebem capacitações para tal;*

PF: *Por causa da complexidade dos conteúdos. Se fosse para dar a minha opinião sugeria que colocassem dois professores no mínimo;*

PH: *É muito complicado, apesar de termos sido formados para leccionar todas as disciplinas. Existem aquelas [disciplinas] que exigem uma formação extra, como é o caso de matemática, educação visual e ofícios;*

PI: *É sobrecarga para o professor, que não tem domínio de todas as disciplinas que deve leccionar, o que pode prejudicar o aluno;*

PK: *Visto que alguns colegas tiveram formação especializada [em uma disciplina ou área], podem ter dificuldades em leccionar outras disciplinas;*

PL: *Há muitos conteúdos e as salas são superlotadas.*

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Os comentários das respostas dos professores, contra o modelo de mono-docência, circunscrevem-se nas seguintes premissas inter-relacionadas: a complexidade e vastidão dos conteúdos (*descritos pelos professores PD e PL*), no sentido de cada disciplina singularmente, mas também do conjunto dos conteúdos de todas as disciplinas, que concorrem para a sobrecarga do professor (*descrita pelos professores PF, PH, PI*); que, muitas das vezes, não tem domínio das disciplinas (*descrito pelos professores PD, PH, PK*) que tem a obrigatoriedade de as leccionar. No nosso roteiro de assistência às aulas, pudemos observar o fraco domínio dos conteúdos por parte de alguns professores, na disciplina da língua portuguesa, onde incidu o nosso estudo (*ex.: problemas na indicação dos constituintes da frase, outros limitavam-se em mandar os alunos fazerem cópias até ao fim da aula*).

Como já dissemos, os professores encontrados por esta inovação curricular, na 6ª classe, vem dos modelos de formação anteriores, alguns dos quais já descontinuados, sendo certos professores com formação especializada (*ex.: ensino de inglês*), outros sem formação psicopedagógica, outros, ainda, com formação em outras áreas como química, administração pública, etc., conforme descrevemos na *secção 5.5.3.1.1*.

Outro factor apontado é a superlotação das turmas (turmas numerosas) que incrementam o trabalho, pois o professor passa a ter muitas disciplinas para leccionar a muitos alunos, num contexto heterogéneo. O desconforto dos professores em relação ao elevado número de alunos por turma é uma realidade partilhada por todos. Como vimos, a apreciação dos professores sobre a percepção do modelo da mono-docência na 6ª classe divide opiniões: um grupo é a favor da sua implementação e o outro é contra a sua aplicação. O facto é que os professores trazem consigo o hábito de leccionar duas ou três disciplinas, tal como estava estruturado o currículo anterior em áreas de conhecimento. Nesta perspectiva, por exemplo, o professor de Português podia leccionar, também, a disciplina de ciências sociais e/ou educação musical e não entrava na área das ciências (matemática e ciências naturais) e vice-versa. No actual currículo o professor deve abarcar todas, incluindo a área das TIC.

A eficácia desta medida ainda não pode ser avaliada, pois ela está apenas a começar. No entanto, a experiência de Angola, um país africano de língua oficial portuguesa e com contornos históricos similares com Moçambique, remete-nos para uma reflexão profunda sobre o modelo de mono-docência. Em 2021, o Governo Angolano extinguiu o regime de mono-docência na 5ª e 6ª classes, introduzido há 20 anos (2001), no quadro da reforma educativa, depois de se ter constatada uma degradação acentuada da qualidade de ensino. O

principal motivo do insucesso da Reforma Educativa Angolana foi associado à mono-docência, processo de ensino em que um único professor lecciona todas as disciplinas da 1ª à 6ª classes (Fernandes, 2020). Este autor cita autoridades de educação angolanas, que apontaram como factores concorrentes: as várias lacunas que os professores apresentam no domínio das distintas disciplinas, ou seja, a debilidade de muitos professores que são obrigados a leccionar todas as disciplinas curriculares do ensino primário, daí que se apelava para que a mono-docência não fosse absoluta. O Sindicato Nacional dos Professores [de Angola] (SINPROF) defendia a “correção urgente” do regime de mono-docência, no ensino primário, frisando que o Governo “reconheceu tardiamente o erro cometido” (*ibd*).

No contexto de Moçambique, há que se buscar as experiências de outros quadrantes, para que a reforma educativa introduzida com o PCEP não se traduza num fracasso ao longo dos anos da sua implementação, pois os problemas arrolados no contexto angolanos, também, se registam nas escolas moçambicanas. Apesar de ter havido uma preocupação na mudança do formato curricular de formação dos professores, como indicamos anteriormente, julgamos que a maior aposta deve ser a capacitação de professores em exercício, pois os graduados precisarão de ser absorvidos ou admitidos pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) e, obviamente, não poderão, num curto período, cobrir o país inteiro, até porque no SNE prevalecem situações de alguns professores sem formação psicopedagógica, mesmo depois da implantação de vários modelos de formação. Por outro lado, há que considerar que para a introdução do regime de mono-docência, na 6ª classe, não se registou a fase experimental, para a avaliação da viabilidade da ideia, à semelhança do que aconteceu com a Educação Bilingue (introduzida em regime experimental de 1993 a 1997, em cinco escolas das províncias de Gaza e Tete, num projecto que se denominou PEBIMO) e com o Conteúdo Local (introduzido em 2003, inicialmente em duas “escolas experimentais”, em cada uma das dez províncias) (*cf.* Benson, 1997; Castiano, 2014). Passou-se, de imediato, para a implementação da mono-docência em todas as escolas, o que pode ter consequências não previstas. Os resultados tirados da fase de experimentação, em Angola, já indicavam a existência de dificuldades, de natureza técnico-pedagógica, da parte de alguns professores, causadas pela carga horária e pelo número de disciplinas curriculares (Isaias, 2013; Mayembe, 2016). As nossas constatações no terreno, aliadas aos argumentos dos professores que não estão a favor do regime de mono-docência, evidenciam que as dificuldades de natureza técnico-pedagógica, também, são enfrentadas pelos professores moçambicanos.

5.5.3 A questão da capacidade institucional

Perante a complexidade de tornar o processo de E-A eficiente nas escolas regulares moçambicanas, devido à sua heterogeneidade, configura-se como ideal a separação dos alunos em função da sua proficiência na língua portuguesa e do seu nível de assimilação da matéria, para permitir que o professor melhor adéque os métodos e as estratégias. Mas este procedimento seria contrário à política inclusiva. Por outro lado, Moçambique enfrenta o crónico problema de falta de salas de aula e de outros materiais adjacentes (didáticos e não didáticos), que “sufocariam” cada vez mais o SNE. Vários estudos (Timbane, 2014; Menezes, 2016; Faquir, 2016) sobre o ensino em Moçambique, apontam para esta problemática da falta de materiais, daí que urge a criação de capacidade, por parte das autoridades de Educação, para responder aos desafios que a diferenciação exige, pois, mesmo num determinado grupo, quer seja dos avançados, médios ou atrasados, o nível de aprendizagem é diferente. Assim, a melhoria das condições de aprendizagem, em termos de infra-estruturas condignas, material didático adequado e a formação de professores, configura-se um imperativo para uma resposta eficiente ao problema.

O cenário que caracteriza as escolas moçambicanas foi evidenciado no processo de interação com os actores do processo de E-A, conforme ilustram os dados do quadro seguinte:

Quadro 33: Tipo de sala de aula onde frequentam os participantes no estudo

Questões: Infraestruturas		Zona							
		Urbana				Rural			
		EPC Alto Maé		EPC 16 de Junho		EPC de Bolaze		EPC 2 de Fevereiro	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Salas de aula	<i>Convencional</i>	3	100	3	100	2	66.7	-	-
	<i>Estaca e zinco</i>	-	-	-	-	1	33.3	1	33.3
	<i>Sombra de árvore</i>	-	-	-	-	-	-	2	66.7

Fonte: Autores

Os dados acima indicam que as turmas da zona urbana apresentam-se em melhores condições do que as da zona rural. Na zona urbana, todas as seis turmas (da EPC do Alto Maé e EPC 16 de Junho) tinham as suas aulas numa sala convencional. Já na zona rural, apenas duas turmas da EPC de Bolaze, encontravam-se numa sala convencional. Duas turmas frequentam as suas aulas em salas feitas de estaca e zinco e, igualmente, duas turmas, da EPC 2 de Fevereiro, tinham as suas aulas debaixo das sombras das árvores. Por outro lado, os materiais didáticos disponíveis, em todas as escolas, são os chamados meios

simples de trabalho, o material básico como quadro, giz e apagador, sendo tudo o resto feito de forma teórica. Teóricos da área da educação recomendam o uso frequente de material concreto (cf. Castiano, 2014), como, por exemplo, o uso de gravuras, fotografias, objectos concretos sempre que possível, etc., pois a imagem é essencial para sua aprendizagem. Para tal, encoraja-se a criatividade do professor, para que este possa confeccionar o próprio material para alfabetização, ou usar recursos locais (papel, garrafas, cordas, pétalas, palhas, etc.), para a produção de materiais, como quadro silábico, letras móveis, sopa de letras, etc., conforme prediz o PNALE (cf. MINED, 2017). No entanto, nenhuma evidência, no ambiente das salas de aula estudadas, indicaram estas práticas metodológicas, que são básicas para o processo de E-A.

Apresentamos, em seguida, a percepção dos professores quanto às questões sobre recursos escolares, materiais e espaços físicos.

Quadro 34: Respostas dos professores às questões sobre recursos e espaços físicos

Respostas dos professores às questões sobre recursos escolares, materiais e espaços físicos:		Zona													
		Urbana						Rural						Global	
		EPC Alto Maé		EPC 16 de Junho		Total		EPC de Bolaze		EPC 2 de Fevereiro		Total			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Questão nº 19	<i>Sim</i>	1	33.3	1	33.3	2	33.3	2	66.7	-	-	2	33.3	4	33.3
	<i>Não</i>	1	33.3	2	66.7	3	50	1	33.3	3	100	4	66.7	7	58.3
	<i>N/R</i>	1	33.3	-	-	1	16.7	-	-	-	-	-	-	1	8.3
Questão nº 20	<i>Sim</i>	1	33.3	1	33.3	2	33.3	-	-	1	33.3	1	16.7	3	25
	<i>Não</i>	1	33.3	1	33.3	2	33.3	3	100	2	66.7	5	83.3	7	58.3
	<i>N/R</i>	1	33.3	1	33.3	2	33.3	-	-	-	-	-	-	2	16.7
Questão nº 21	<i>Sim</i>	1	33.3	3	100	4	66.7	2	66.7	-	-	2	33.3	6	50
	<i>Não</i>	1	33.3	-	-	1	16.7	1	33.3	3	66.7	4	66.7	5	41.7
	<i>N/R</i>	1	33.3	-	-	1	16.7	-	-	-	-	-	-	1	8.3
Questão nº 22	<i>Sim</i>	1	33.3	3	100	4	66.7	2	66.7	-	-	2	33.3	6	50
	<i>Não</i>	1	33.3	-	-	1	16.7	1	33.3	3	100	4	66.7	5	41.7
	<i>N/R</i>	1	33.3	-	-	1	16.7	-	-	-	-	-	-	1	8.3

Fonte: Autores

Na questão 19: A escola onde lecciona dispõe de materiais e espaços físicos adequados para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura?, dois (33.3%) professores – PI e PL –, da zona urbana, e, igualmente, dois (33.3%) – PB e PC –, da zona rural, responderam afirmativamente contra três (50%) professores – PG, PH e PK – da zona urbana, e quatro (66.7%) – PA, PD, PE e PF – da zona rural, que se mostraram insatisfeitos quanto à disposição de materiais didácticos e espaços adequados para a

leccionação. Um professor (16.7%) – PJ –, da zona urbana, absteve de responder à questão.

As respostas destes professores demonstram que a maioria se ressentia da falta de materiais e espaços ideais para o exercício pleno das suas actividades. Os que responderam, “*sim*”, em geral, referem-se aos meios básicos de trabalho, tal como argumentou o professor PI – “*temos salas de aula, biblioteca e quadros silábicos*”(resposta ao questionário – apêndice 9). Os outros professores abstiveram-se de tecer quaisquer comentários em relação às suas respostas. É preciso salientar que a disponibilidade de uma biblioteca em escolas primárias em Moçambique constitui um factor excepcional, pois muitas escolas não possuem. Das quatro escolas envolvidas neste estudo, apenas uma, a EPC 16 de Junho, da zona urbana tem uma biblioteca em funcionamento. Outro factor é a utilização da biblioteca para fornecer uma resposta interventiva ao aluno com dificuldade de leitura, fornecendo outras possibilidades de leitura da escolha do aluno. Porém, estas, quando existem, não dispõem de material extra-curricular ou permanecem, geralmente, fechadas. É necessário que a biblioteca da escola primária tenha um animador de leitura, que possa orientar a leitura dos alunos sobretudo os com dificuldades. O ideal é que o professor se torne um animador de leitura e promova, em intervalos de tempo determinados, sessões extras de leitura com os seus alunos, explorando os espaços da escola (biblioteca, em baixo de uma árvore, campo de jogos, espaço da horta da escola, etc.), quebrando, sempre que possível, o espaço clássico da sala de aula.

Nas questões 20 e 21: Considera os recursos da escola onde lecciona uma condicionante para o desempenho pedagógico docente face aos alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura? / Considera que a sala de aula, onde lecciona, tem as condições adequadas que permitam desempenhar um bom trabalho com os alunos, em especial os com dificuldades de aprendizagem da leitura?, que consideramos relacionadas, obtivemos respostas que julgamos paradoxais às práticas exercidas nas salas de aula. Na primeira questão, dois (33.3%) professores (PG e PK), da zona urbana, e um (16.7%) – PD –, da zona rural, responderam que “*sim*” – as suas aulas eram condicionadas pelos recursos disponibilizados pela escola. Dois (33.3%) professores (PH e PL), da zona urbana, e cinco (83.3%) – PA, PB, PC, PE e PF –, da zona rural, responderam que a falta de material não condiciona o seu trabalho docente. Finalmente, dois (33.3%) professores (PI e PJ), da zona urbana, não responderam à questão. Dois comentários configuraram-se relevantes para a nossa análise, sendo um a favor (PK) e o outro (PF) contra.

PK: *Os materiais básicos (quadro, giz, etc.) não são suficientes para ilustrar os conteúdos para todos os alunos, incluindo os que apresentam mais dificuldades;*
PF: *Com a criatividade do professor estes [alunos com dificuldades de leitura] podem aprender...*

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Os comentários destes professores indicam, na verdade, as “duas faces da mesma moeda”, pois o primeiro argumento evidencia a realidade das escolas moçambicanas, que requerem um posicionamento sugerido pelo segundo argumento. O desafio é fazer desabrochar essa criatividade, por parte dos professores. Esta criatividade ou reflexividade deve surgir da noção da existência de alunos suspeitos ou em risco na sua sala de aula, facto que nos remete mais uma vez ao factor diagnóstico. Na verdade, este pode ser o motivo que leva a maioria a considerar que os escassos recursos que caracterizam as escolas moçambicanas não condicionam a leccionação das aulas. Este posicionamento é consubstanciado pela questão 21. Nesta questão, quatro (66.7%) professores (PG, PH, PI e PK), da zona urbana, e dois (33.3%) – PB e PC –, da zona rural, responderam afirmativamente, que as escolas têm as condições adequadas que permitam desempenhar um bom trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura, contra um (16.7%) – PL –, da zona urbana, e quatro (66.7%) – PA, PD, PE e PF –, da zona rural, que disseram que as condições não eram adequadas, sendo uma (16.7%) – PJ – abstenção. Na nossa opinião, esta divergência da perspectiva dos professores sobre as condições das escolas justificam-se pelo dilema da identificação, referido por Norwich (1993), que já discutimos anteriormente (*vide a secção 5.5.2.3.3*). O facto é que enquanto não soubermos da necessidade de uso de outros materiais, dificilmente sentiremos a sua falta. Os argumentos a favor e contra são indicados no quadro a seguir.

Argumentos a favor	PI: <i>Porque [a sala] dispõe de um quadro, giz, que pode auxiliar no PEA;</i> PK: <i>Porque [a sala] tem um número suficiente de carteira para todas as crianças;</i>
Argumentos contra	PD: <i>As crianças, muitas vezes, perdem a concentração debaixo de uma sombra de árvore;</i> PF: <i>Por causa da indisponibilidade dos recursos materiais;</i> PL: <i>O número de alunos [na sala de aula] não ajuda, não temos como centralizar o ensino.</i>

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Os comentários dos professores (PI e PK), que consideram existirem condições adequadas para o E-A de alunos com dificuldades de leitura, permitem-nos reforçar o que já

havíamos constatado anteriormente, que as condições apontadas são os meios básicos de ensino. Já os que disseram que não existem condições (PD, PF e PL) apontaram o inverso: a falta de infra-estruturas convencionais, a falta de recursos materiais e, mais uma vez, as turmas numerosas. É preciso notar que PI e PK são professores da zona urbana (cidade de Maputo) e PD e PF são professores da zona rural, o que demonstra os desnível das duas realidades. Quanto ao PL, a superlotação das salas é um problema que afecta tanto as escolas da cidade como as do campo.

A questão 22: Considera que os recursos escolares existentes na sua escola se adequam e dão resposta às dificuldades sentidas pelos alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura?, também apresentou controvérsias nas respostas dos professores. Quatro (66.7%) professores (PG, PH, PI e PK), da zona urbana, e dois (33.3%) – PB e PC –, da zona rural, afirmaram que os recursos existentes eram adequados para responder às dificuldades de leitura de certos alunos. Por outro lado, um (16.7%) professor (PL), da zona urbana, e quatro (66.7%) – PA, PD, PE e PF –, da zona rural, responderam que “não”, os recursos não conseguiam responder às exigências dos alunos com *deficits* de leitura. Um (16.7) professor da zona urbana (PJ) não respondeu à questão. Apresentamos, a seguir, os argumentos dos professores que consideram que os recursos escolares são adequados e dos consideram que não são adequados.

Adequados	<p>PG: <i>Temos recebido materiais de apoio como livros (...);</i> PI: <i>Temos quadro silábico para leitura e quadro verde para escrever (...);</i> PK: <i>Visto que ainda não temos crianças com dificuldades de aprendizagem;</i></p>
Não adequados	<p>PF: <i>Os recursos não vão ao encontro das necessidades dos alunos com dificuldades;</i> PK: <i>Há, em geral, falta de material para a 6ª classe.</i></p>

Respostas ao questionário (apêndice 9)

Os argumentos apresentados pelos professores, na questão 22, assemelham-se aos comentários da questão anterior, pois os professores que consideram os recursos adequados referem-se ao material básico de trabalho (PG e PI), como já dissemos, e por não possuir nenhuma informação da existência de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura, na sala de aula (PK). Nestas situações os alunos são “tratados”/encarados todos como regulares pelo professor, com excepção daqueles alunos que apresentam deficiências físico-motoras que são facilmente visíveis. As desvantagens escondidas (Heaton & Winterson,

1996, os distúrbios de leitura ou legastenias, passam, geralmente, despercebidas na sala de aula, prejudicando os alunos que padecem destes problemas. Os professores (PF e PK), que responderam que os recursos não são adequados, apontaram a falta generalizada dos materiais.

De uma forma geral, as respostas dos professores, não são uniformes na percepção de questões relativas à capacidade institucional e mostram, de certa forma, o longo caminho que a inclusão em Moçambique deve percorrer para se tornar efectiva. As práticas centradas no aluno “normal” remete à exclusão dentro da sala de aula dos alunos com dificuldades. Mas também a provisão de recursos suplementares para uma efectiva inclusão de alunos com NEE, pode, igualmente, estabelecer uma diferença com os seus colegas, tal como já referiu Marchesi (2001). Assim, é necessário um equilíbrio de modo a que o processo de E-A caminhe sem deixar ninguém para trás. As deficiências nas condições materiais em que decorre o PEA, resultado de um inadequado planeamento educativo, são factores de base etiológica das DA.

5.5.3.1 Formação dos professores

A formação dos professores é o pressuposto básico para uma mudança rumo à inclusão que se pretende. Neste contexto, configura-se imperioso analisar a formação académica e profissional dos professores envolvidos no presente estudo, cujas descrições são feitas no quadro seguinte.

Quadro 35: Perfil académico e profissional dos professores do EP

Variável		Zona													
		Urbana						Rural						Global	
		EPC Alto Maé		EPC 16 de Junho		Total		EPC de Bolaze		EPC 2 de Fevereiro		Total			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Nível académico	10ª classe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	12ª classe	3	100	2	66.7	5	83.3	-	-	2	66.7	2	16.7	7	58.3
	Licenciado	-	-	1	33.3	1	16.7	3	100	1	33.3	4	66.7	5	41.7
	Mestre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Doutor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formação psicopedagógica	S/ formação	1	33.3	1	33.3	2	33.3	2	66.7	1	33.3	3	50	5	41.7
	10ª+1	2	66.7	2	66.7	4	66.7	-	-	2	66.7	2	33.3	6	50
	10ª+2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	12ª+3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	UP	-	-	-	-	-	-	1	33.3	-	-	1	16.7	1	8.3
	Outra	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Formação em NEE	S/ formação	2	66.7	2	66.7	4	66.7	3	100	2	66.7	5	83.3	9	75
	C/ formação	1	33.3	1	33.3	2	33.3	-	-	1	33.3	1	16.7	3	25
Capacitações	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Não	2	66.7	1	33.3	3	50	3	100	2	66.7	5	83.3	8	66.7
	Auto-form.	1	33.3	2	66.7	3	50	-	-	1	33.3	1	16.7	4	33.3
Tempo de serviço	1-3	1	33.3	-	-	1	1	-	-	1	33.3	1	16.7	2	16.7
	4-6	1	33.3	2	66.7	3	50	-	-	-	-	-	-	3	25
	7-25	1	33.3	1	33.3	2	33.3	3	100	2	66.7	5	83.3	7	58.3
	25-35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	35-40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Autores

A disposição geral dos dados sobre o perfil académico e profissional dos professores do Ensino Primário mostra que, na variável “nível académico”, os professores são médios ou licenciados. Na zona urbana, temos cinco (83.3%) professores (PG, PI, PJ, PK e PL) de nível médio e um (16.7%) – PH – com o nível de licenciatura. Na zona rural, somente dois (33.3%) professores (PD e PE), da EPC 2 de Fevereiro, são do nível médio e os restantes quatro (66.7%) – PA, PB, PC e PF – têm o nível académico de licenciatura. No global, o estudo contou com a participação de sete (58.3%) professores de nível médio e cinco (41.7%) de nível de licenciatura. Estes professores têm a particularidade de serem os que directamente trabalham com os alunos participantes deste estudo (por exemplo, o “PA” é professor “dono da turma” dos alunos “A” do grupo-alvo e “AA” do grupo de controlo).

No que diz respeito à variável “formação psicopedagógica”, na zona urbana, dois

(33.3%) professores (PI e PL) não têm formação para exercer a actividade docente e quatro (66.7%) – PG, PH, PJ e PK – têm a formação básica ‘10ª classe + 1 ano’. Na zona rural, três (50%) professores (PA, PB e PF) não têm formação como docente, dois (33.3%) – PD e PE – têm, também, formação básica e apenas um (16.7%) – PC – tem formação psicopedagógica superior de nível de licenciatura feita na Universidade Pedagógica. Portanto, do universo dos professores participantes neste estudo, cinco (41.7%) exercem a profissão sem formação para o efeito contra sete (58.3%), que têm passagem por um centro de formação de professores. A par da formação psicopedagógica, é central para as diferentes análises feitas no presente estudo, a formação em matérias das NEE. Nesta variável, os dados ilustram que quatro (66.7%) professores (PG, PI, PK, PL), da zona urbana, e cinco (83.3%) – PA, PB, PC, PE e PF –, da zona rural, não tinham formação para lidar com as dificuldades de aprendizagem específicas dos seus alunos. Apenas dois (33.3%) professores (PH e PJ), da zona urbana, e um (16.7%) – PD –, da zona rural, haviam passado por uma formação nesta matéria. Isto significa que dos 12 professores participantes neste estudo, apenas três (25%) tinham formação sobre como lidar com crianças com problemas nas suas aulas contra nove (75%) sem formação em matérias das NEE. Entretanto, algumas “lacunas” dos professores podem ser ultrapassadas por capacitações ou formação dos professores em exercício. Por isso, procuramos, na variável “capacitações”, aferir o grau de materialização deste pressuposto. Os dados mostram que, tanto na zona urbana como na zona rural, os professores foram unânimes em afirmar que nunca tinham beneficiado de uma capacitação promovida pelas autoridades da educação locais ou centrais: três (50%) professores (PG, PJ e PK), da zona urbana, e cinco (83.3%) – PA, PB, PC, PD e PE –, da zona rural, indicaram que nunca tiveram qualquer capacitação; e três (50%) – PH, PI e PL –, da zona urbana, e um (16.7%) – PF –, da zona rural, optaram pela autoformação/capacitação.

Na variável “tempo de serviço” – porque a experiência conta na actividade docente –, os dados indicam, que a maioria (sete/58.3%) dos professores participantes no estudo encontra-se no intervalo entre os 7 e 25 anos, sendo dois (33.3%) – PH e PJ –, na zona urbana, e cinco (83.3%) – PA, PB, PC, PE e PF – na zona rural. Dos restantes: três (25%) – PG, PI e PL –, da zona urbana, encontram-se no intervalo entre 4 e 6 anos, e dois (16.7%) encontram-se entre 1 e 3 anos de serviço, sendo um (33.3%) – PK –, para a zona urbana, e um (33.3%) – PD – para a zona rural.

5.5.3.1.1 Análise do perfil académico e profissional dos professores

Como se pode depreender dos dados acima apresentados, em geral, os alunos participantes neste estudo são assistidos maioritariamente por professores de nível médio (12^a classe ou equivalente), mas também é notório o registo de alguns professores com o nível de licenciatura, o que pressupõe, pelo menos em termos teóricos, a melhoria no domínio científico dos conteúdos. No entanto, uma questão configura-se paradoxal dentro de uma política que se pretende inclusiva: a prevalência de professores sem formação psicopedagógica. Dificilmente o professor poderá desenvolver estratégias didácticas eficazes para responder às exigências do seu trabalho docente sem um domínio sólido dos conteúdos. Esta perspectiva faz eco a Hegarty (2001, p. 88) quando afirma que “a escola do futuro só pode ser tão boa quanto os seus profissionais”. Isto, também, pressupõe o inverso, se os profissionais não forem bons, o futuro da escola fica “hipotecado” e o projecto de escolas inclusivas uma utopia. Crianças com dificuldades de aprendizagem não conseguem, em termos gerais, aprender, porque não são suficientemente bem ensinadas (Hegarty, 2001; Smith, 2004; Reid, 2005; Fonseca, 2007). Na perspectiva de Hegarty (op cit), ensinar a estas crianças é provavelmente a tarefa profissionalmente mais exigente que se coloca aos seus professores, e não será atingida sem um investimento considerável na educação e desenvolvimento profissional.

A par do problema da falta de formação, verifica-se que os professores com formação psicopedagógica apresentam, na sua maioria, habilitações profissionais básicas *10^a classe + 1 ano*. Na nossa opinião, este modelo de formação de professores apresenta-se bastante reduzido, em termos do tempo para abarcar todos os conteúdos necessários, sendo que este pode ser o motivo de os professores formados neste regime não terem tido formação em matéria de NEE. Este facto foi apercebido pelas autoridades da Educação que, no actual modelo de formação de professores, estendeu o tempo de formação, quer em termos das qualificações académicas mínimas, quer no tempo de formação profissional (*12^a classe + 3 anos*), até porque os professores (PD, PH e PJ), que tiveram uma formação em matéria de NEE, indicaram como tempo de duração entre seis meses (formação parcial) e um ano. A este propósito, o professor “PH”, que teve formação de um ano, argumentou que “*a formação adquirida ajuda nas minhas actividades como docente, porque entendo melhor os alunos com dificuldades e uso as estratégias aprendidas na faculdade*” (resposta ao questionário – apêndice 9).

Entretanto, no cenário apresentado, de falta ou de formação insuficiente, a aposta nas

capacitações seria uma saída, para dotar os professores de estratégias metodológicas à altura de responder às exigências da inclusão. Porém, como vimos, nenhum professor teve capacitação/formação promovida pelos órgãos de Educação. Do nosso ponto de vista, duas realidades emergem da falta de capacitação institucional: alguns professores “acomodam-se”, limitando-se a ensinar o que lhes estiver ao alcance e outros optam pela autoformação. Geralmente, a autoformação não tem em vista a melhoria do processo de E-A dos alunos com dificuldades, mas para a satisfação individual. Isto pode ser evidenciado pelas respostas dos professores que indicaram o tipo de formação na qual enveredaram na autoformação. Por exemplo, o Professor “PC” indicou que fazia autoformação no ensino de química. O mesmo pode-se dizer dos professores com nível de licenciatura, mas sem formação psicopedagógica em matérias das NEE, pois fizeram outros cursos não relacionados com a sua profissão (*ex.*: PA – Administração e Gestão da Educação; PB - Gestão Ambiental, Planificação e Desenvolvimento Comunitário; e, PF - Gestão dos Recursos Humanos).

Hegarty (2001) considera estranho um cenário similar a este, em que os professores, que regem organizações de aprendizagem e são delas parte integral, não estiverem implicados num processo permanente de desenvolvimento profissional, melhorando as suas bases de conhecimento, as suas capacidades de ensino e a sua acção de facilitar a aprendizagem dos estudantes. Na perspectiva deste autor, todos os professores necessitam de algum conhecimento sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem, algumas competências para o ensino de alunos com NEE e a capacidade para contribuir para a avaliação de alunos com necessidades mais evidentes, daí ser fundamental a formação inicial e a formação contínua, sem, no entanto, excluir os professores especializados. Estes últimos serviriam para o intercâmbio entre o professor da turma e estes especialistas, mas também entre os especialistas e os alunos com dificuldades, para o devido apoio na intervenção. O intercâmbio deve-se estender para *i.* os centros de recurso; *ii.* as escolas especiais; e, *iii.* as instituições de formação. No entanto, dos professores participantes, apenas dois (33.3%) – PG e PH –, da zona urbana, e dois (33.3%) – PD e PF –, da zona rural, afirmaram que têm feito, a título individual, intercâmbio com outros profissionais com mais experiência, designadamente professores da Escola Especial na cidade de Maputo e do IFP de Chibututuine localizado no distrito da Manhiça, na província de Maputo. O tipo de apoio fornecido nestes intercâmbios não foi evidenciado. O intercâmbio já havia sido proposto pelo Governo de Moçambique como uma estratégia de apoio às escolas regulares inclusivas. Em 2015, o Governo de Moçambique criou três Centros de Recursos em Educação Inclusiva

(CREI), em cada zona do país: sul – CREI da Macia, província de Gaza; centro – CREI de Matundo, província de Tete, e Norte: CREI de Anchilo, província de Nampula e, ao mesmo tempo, propôs-se a transformar as escolas especiais em CREI, para auxiliarem às escolas regulares, no atendimento a alunos com NEE. No entanto, a materialização destes objectivos para toda a região configura-se complexa, por causa da escassez de recursos à todos os níveis, em particular, para a logística de deslocação dos professores. Ao longo dos nossos 10 anos de trabalho docente no Ensino Especial, apenas recebemos visitantes provenientes de Centros de Formação de Professores, nomeadamente os IFP e a UP, que desenvolviam actividades meramente académicas.

Para a análise da variável “tempo de serviço”, buscamos a perspectiva adoptada por Faquir (2016), para aferirmos os anos de experiência dos professores envolvidos no presente estudo. Este autor recorreu a Huberman (1995) que subdivide o ciclo de vida dos professores em fases. Tomando como base este critério, podemos afirmar que o presente estudo contou com dois professores (PD e PK) na fase de início da carreira (1-3 anos). Esta fase é aquela em que o docente ainda necessita de tactear o terreno onde vai trabalhar, com as incertezas que isso significa; três professores (PG, PI e PL) na fase de estabilização (4-6 anos), aquela em que o docente entra no processo de consolidação de um repertório pedagógico e vive o acumular de alguma experiência como resultado do seu trabalho; e sete professores (PA, PB, PC, PE, PF, PH e PJ) na fase de experimentação (7-25 anos)⁶⁹, que é a fase da diversificação, momento em que se verifica, por parte do docente, um activismo e um questionamento dos procedimentos de forma intensa. Como podemos ver, esta é a fase em que se encontra a maior parte dos professores participantes.

De uma forma geral, os professores participantes são jovens, e a maioria num momento ideal – a fase de experimentação –, para experimentar diversos métodos e estratégias para responder aos desafios de uma sala inclusiva.

5.5.4 Os tutores e as Dificuldades de leitura dos seus educandos

Em Moçambique, a autoridade gestora do SNE reconhece que o contexto familiar de cada aluno influencia a sua atitude perante a leitura, daí que incentiva a criação, no ambiente familiar, do gosto e do interesse pelos hábitos de leitura, lendo obras de autores moçambicanos, tanto em Português como em línguas *bantu* (MINED/PNALE, 2017). Mas, como vimos na *secção 5.4.1*, dos participantes, neste estudo, poucos fazem outras leituras

⁶⁹ As outras fases que completam o ciclo de vida dos professores são: 25-35 anos – a fase de serenidade, quando o docente prima por um distanciamento afectivo e conservadorismo em relação aos processos; e 35-40 anos – a fase do desinvestimento; quando o docente se prepara para a aposentadoria (vide Faquir, 2016)

extra-curriculares, no seio familiar. Uma Educação efectivamente inclusiva é uma conjugação de esforços colaborativos, onde os pais e/ou encarregados de educação (tutores) são, também, actores determinantes na criação de uma comunidade escolar, para o bem-estar académico, social e emocional do aluno e que levem a escola a responder adequadamente às necessidades dos alunos (Correia, 2001). Considerando este quadro e os aspectos relacionados, como o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, configurou-se importante saber com quem os elementos deste grupo vivem em suas respectivas casas. O quadro a seguir indica o ambiente sócio-familiar das crianças participantes do estudo.

Quadro 36: Ambiente sócio-familiar dos alunos participantes

Respostas às questões sobre o ambiente social da criança.		Zona							
		Urbana				Rural			
		Suspeitos		Grupo de controlo		Suspeitos		Grupo de controlo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Questão 6	<i>Pai</i>	1	16.7	-	-	-	-	-	-
	<i>Mãe</i>	-	-	4	66.7	2	33.3	-	-
	<i>Pai e Mãe</i>	3	50	-	-	3	50	6	100
	<i>Pai e Madrasta</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Mãe e Padrasto</i>	-	-	1	16.7	-	-	-	-
	<i>Irmãos/Primos</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>Tios</i>	1	16.7	-	-	1	16.7	-	-
	<i>Avós</i>	1	16.7	1	16.7	-	-	-	-
	<i>N/R</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
Questão 8	<i>Sim</i>	6	100	6	100	6	100	6	100
	<i>Não</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
	<i>N/R</i>	-	-	-	-	-	-	-	-
Questão 9	<i>Sim</i>	6	100	5	83.3	5	83.3	6	100
	<i>Não</i>	-	-	1	16.7	1	16.7	-	-
	<i>N/R</i>	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Autores

Relativamente à **Questão 6: Com que vives em casa?**, verificamos que do grupo-alvo da zona urbana, um (16.7%) aluno, – L –, vive com o pai; três (50%) – G, H, J – vivem com os pais e mães; um (16.7%) – I – vive com os tios. Da zona rural, um aluno (16.7%) – K – vive com os avós, dois (33.3%) – A e C – vivem com as mães; três (50%) – B, D e F – vivem com os pais e mães; e, um (16.7%) – E – vive com os tios. Isto significa que, do total dos participantes do grupo-alvo, metade (50%) não vive, pelo menos, com ambos seus progenitores. Do grupo de controlo da zona urbana, quatro (66.7%) – HH, II, JJ e LL –

vivem com as mães; um (16.7%) – KK – com a mãe e o padrasto e uma (16.7%) – GG – com os avós. Portanto, nenhuma criança deste grupo vive com ambos seus progenitores, registando-se o oposto na zona rural, onde todos (100%) vivem com os seus pais e mães. Por exemplo, uma tia (codificada como Encarregada C – “EC”) de um participante do grupo-alvo afirmou que *“Os pais estão separados e a mãe foi viver na cidade [de Maputo]. O menino teve que ficar comigo, porque onde a mãe mora é distante da escola”* (Entrevista – 22.4.2022).

Como sabemos, a família é um dos principais agentes educativos com um papel activo no desenvolvimento da criança. “A família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor (...)” (Nunes, 2004). Com esta premissa, projectam-se outros sentidos da vida da criança como, por exemplo, a autoconfiança e a autoestima, fundamentais para a aprendizagem. Do contrário, a instabilidade familiar pode ser a causa de desorientação da própria criança. Embora, a noção de “família estável e coesa” possa suscitar alguma discussão, se considerarmos factores de natureza diversa, é mais aceite, na sociedade moçambicana, a ideia de que o lugar ideal da criança é ao lado do pai e da mãe. Neste ponto de vista, a zona rural estaria melhor colocada, pois apresenta nove (75%) crianças a viverem com os seus progenitores contra três (25%) da zona urbana.

Do grupo-alvo, cinco casos mereceram a nossa atenção particular: “A” é orfão de pai, e aos prantos afirmou que o pai morrera carbonizado num carro, após um acidente (Entrevista – 25.4.2022). Os alunos “E” e “L” tem os pais separados/divorciados; “I” vive com os tios, foi transferido de Nampula para Maputo para brincar com os primos, sendo que quem participa nas reuniões da escola é o motorista; e “K” vive com os avós, o pai e a mãe vivem e trabalham na África do Sul. Embora situações similares se registem, também, com participantes do grupo de controlo (ex.: “GG” e “HH” com os pais separados/divorciados), a falta de convivência e as sequelas de um trauma vivido no passado podem contribuir para o insucesso e desenvolvimento de comportamentos atípicos na criança. Ou seja, mesmo que as crianças gostem das pessoas com quem convivem, tal como todos (100%) afirmaram na **questão 8: Gostas das pessoas com quem vives?**, a ausência dos verdadeiros progenitores pode afectar o desempenho do aluno. Estudos no domínio da psicologia (ex.: Casarin, 2020) apontam que a ausência dos pais desperta, não só a carência nas crianças, mas também impactos na aprendizagem e no seu desenvolvimento, como o surgimento de problemas ou doenças na infância, nomeadamente, baixa autoestima, ansiedade, insegurança, agressividade, diminuição do rendimento escolar, problemas cognitivos e de obesidade.

Outrossim, a presença de um código linguístico familiar restrito – uma base da etiologia das DA –, que se reflecte em algumas deficiências verbais, sobretudo na zona rural, também afecta significativamente a estes alunos. Casas (1994) sugere que nos meios económicos menos favorecidos, os indivíduos terão as aprendizagens básicas, sobretudo a linguagem, com características diferentes do que se usa normalmente na escola, que se circunscreve em: alternativas sintácticas e qualidade de significados limitadas; sentido implícito e com carácter específico; e, incidência no concreto, no comum e no essencial, em vez de no abstrato, no individual e na elaboração do processo, o que os coloca numa situação desvantajosa relativamente aos seus companheiros, quanto ao alcance dos objectivos marcados para o contexto escolar. Com maior ou menor incidência alguns dos problemas arrolados são facilmente observados no nosso grupo-alvo.

No que diz respeito à **questão 9: tens amigos no bairro onde vives?**, houve um equilíbrio de respostas entre a zona urbana e rural, onde, em cada um destes locais, cinco (83.3%) alunos participantes (G, H, J, K e L, da zona urbana, e A, B, C, D e F, da zona rural) responderam “*sim*” e um (16.7%) – I e E – respondeu “*não*”. As brincadeiras com os amigos mais apontadas foram Zotho, escondidas, brincar com bonecas, saltar a corda para as raparigas, corridas e jogar futebol, para os rapazes. A falta de amigos pode indicar a dificuldade de sociabilidade do aluno, como também um indício de uma DA. Por outro lado, na perspectiva da ideologia construtivista “com amigos se aprende melhor”. Assim, a interação com os amigos é algo desejável, factor que favorece a aprendizagem, pois provoca conflitos sócio-cognitivos, uma vez que o conhecimento é um produto social.

Já nas entrevistas com os pais e/ou encarregados de educação registamos a convergência de respostas com a dos respectivos educandos em questões ligadas a usos linguísticos (línguas de comunicação), leituras extras e tempo de estadia no bairro onde vive. Avançamos, então, para três questões que se configuram pertinentes para este estudo, expressas no quadro que se segue.

Quadro 37: Noção dos pais e/ou encarregados de educação sobre as dificuldades e necessidade de acompanhamento especializado dos seus educandos

Resposta dos pais e/ou encarregados de educação sobre as dificuldades e necessidade de acompanhamento especializado dos seus educandos		Zona							
		Urbana				Rural			
		Grupo alvo		Grupo de controlo		Grupo alvo		Grupo de controlo	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Questão 13.	Sim	-	-	N/A	N/A	-	-	N/A	N/A
	Não	4	66.7	N/A	N/A	5	83.3	N/A	N/A
	N/R	2	33.3	N/A	N/A	1	16.7	N/A	N/A
Questão 17.	Sempre	2	33.3	N/A	N/A	1	16.7	N/A	N/A
	Nunca	-	-	N/A	N/A	-	-	N/A	N/A
	Não sempre	3	50	N/A	N/A	2	33.3	N/A	N/A
	N/R	1	16.7	N/A	N/A	3	50	N/A	N/A
Questão 21.	Diagnóstico psicopedagógico	0	0	N/A	N/A	0	0	N/A	N/A
	Acomp. médico ou psicológico	0	0	N/A	N/A	0	0	N/A	N/A

Fonte: Autores.

N/A – Não aplicável

Na **questão 13: O aluno “X” (seu educando) sofre de alguma doença ou distúrbio? Caso sim, qual?**, registamos, igualmente, uma convergência entre os pais e/ou encarregados de educação e os professores, pois nenhum (0%) respondeu “*sim*”. Na zona urbana, quatro (66.7%) – EH, EI, EK e EL – responderam “*Não*” e, a mesma opção foi indicada por cinco (83.3%) tutores – EA, EC, ED, E[E]⁷⁰ e EF –, da zona rural. Três (25%) encarregados abstiveram-se, sendo dois (33.3%) – EG e EJ –, da zona urbana, e um (16.7%) – EB –, da zona rural. Estas respostas indiciam que os pais e/ou encarregados de educação encaram os seus educandos como normais, sem nenhum problema de saúde, facto que se refletiu directamente nas duas últimas variáveis da entrevista relacionadas com o Diagnóstico psicopedagógico e acompanhamento médico ou psicológico, como descrevemos anteriormente.

Na **questão 17: Tem acompanhado o desempenho escolar do seu educando?**, dois (33.3%) encarregados – EH e EK –, da zona urbana, e um (16.7%) – ED –, da zona rural afirmaram que faziam acompanhamento “*sempre*”. A maioria, três (50%) – EI, EL e EJ – da zona urbana e dois (33.3%) – E[E] e EF, da zona rural, apontou a opção “*não sempre*”, e um total de quatro encarregados absteve-se de responder, sendo um (16.7%) – EG –, da zona urbana e três (50%) – EA, EB e EC – da zona rural. Alguns pais e/ou encarregados de educação demonstraram terem a noção das dificuldades dos seus educandos, tal como se pode aferir nas respostas seguintes.

⁷⁰ Colocamos os parenteses rectos para diferenciar o encarregado “E” (E[E]) do aluno do grupo de controlo EE.

EC – Na leitura e escrita;

EH – Leitura e compreensão de textos;

EI – Apresenta dificuldades na leitura, escrita e compreensão, bem como na assimilação da matéria. Incentivo a leitura e escrita com ditado e cópias, etc.;

EJ – Apresenta dificuldades sérias de leitura e escrita. Tenho ajudado, nos meus tempos livres, a ensinar a ler e escrever e mando à explicação;

Respostas às entrevistas (apêndice 10)

Entretanto, nas questões 18: **o que tem feito para ajudar o seu educando a ultrapassar as dificuldades?**; 19: **tem ajudado a resolver o TPC?**; e, 20: **tem oferecido livros para leitura extra?**, verificamos que muitos pais não são participativos na vida estudantil das crianças, porque muitos abstiveram-se de responder. Em resposta às questões 18 e 19, alguns encarregados afirmaram o seguinte: *“Tenho lhe mandado para a explicação”* (EH, EK e EJ), sendo todos da zona urbana. Um encarregado (EG) afirmou que *“[não ajudava o seu educando] por questões de tempo”*. Esta resposta, embora dita por apenas um encarregado, traduz a realidade de muitos, pois registamos situações em que os representantes da crianças eram as empregadas domésticas ou motoristas, sobretudo nas zonas urbanas, ou, ainda, irmãos mais velhos ou vizinhos, com mais enfoque na zona rural. E nenhum encarregado afirmou ter oferecido livros para leituras complementares ao seu educando.

No que diz respeito às duas últimas variáveis (Diagnóstico psicopedagógico e Acompanhamento Médico ou psicológico) –, também, não aplicáveis aos grupos de controlo –, tanto os participantes do grupo-alvo, quanto os pais e/ou encarregados de educação afirmaram que não têm contacto terapêutico para a melhoria das competências leitoras.

Os encarregados não têm noção da necessidade de um acompanhamento clínico para os seus educandos com dificuldades de aprendizagem de leitura, razão pela qual apontaram na questão nº 13 que as suas crianças não tinham problemas de saúde. Esse facto encontra fundamento na falta de um mecanismo funcional de diagnóstico e de diálogo Professor-Pai/Encarregado de educação: perante os problemas persistentes de fraca habilidade de leitura, escrita, etc., o professor não interage com o Pai/Encarregado de educação e o inverso, também, é válido, com excepção para aqueles tutores que acompanham o desempenho escolar dos seus educandos. Decorre daí que não haverá acção correctiva de algo não conhecido, e esta falha implica uma falha em todas as etapas – da identificação à intervenção.

Em síntese, analisamos, neste capítulo, a questão da identificação de casos suspeitos ou em risco de desenvolver uma DA e sobre as práticas metodológicas face à existência destes casos, na escola moçambicana. Os resultados desta análise abriram espaço para a reflexão

em três áreas importantes: identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura, formas de leccionação no contexto de heterogeneidade (linguística e sócio-cultural, mas também das peculiaridades individuais) e resposta para a intervenção. Operacionalizamos algumas abordagens linguísticas e descrevemos as práticas metodológicas de uma didáctica que ainda não cobre as necessidades de todos os alunos nas escolas moçambicanas.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho propôs um estudo sobre “Didáctica de Leitura no Contexto de Inclusão em Moçambique: Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas”. Trata-se de um tema complexo, que de longe se esgota com esta pesquisa, mas que, a partir das linhas traçadas com a perspectiva deste, outros estudos poderão melhorá-lo ou complementá-lo. A complexidade reside nas duas orientações incontornáveis que a abordagem do estudo pressupõe: a inclusão, um conceito já em si polissémico, e o termo “dificuldades de leitura”, que carrega consigo o “dilema de separação das águas” entre as dificuldades advindas de uma afasia e as dificuldades normais de aprendizagem do Português, como L2 ou LE. A base do problema do estudo é que existem, nas escolas moçambicanas, crianças com Dificuldades de Aprendizagem de leitura não diagnosticadas e, por conta disso, “rotuladas” como incompetentes, quando em comparação com as outras. E, por conta dos seus *deficits*, estas crianças enfrentam uma dupla problemática: a da aprendizagem do Português, num contexto multilingue e multicultural em que esta língua convive com outras de origem *bantu* e, em certos casos, com maior exposição destas últimas, como constatamos nas zonas rurais, e das suas deficiências cognitivas – os seus *deficits* no reconhecimento e/ou processamento da informação.

Nesta perspectiva, julgamos que um método e uma teoria não responderiam, de forma eficaz, à dupla problemática, daí que optamos pela triangulação de métodos e uso das teorias de aquisição da linguagem (TAL), que explicam os processos de aquisição/aprendizagem da L2, complementada pela teoria *grabiana* de leitura, que explica as abordagens psicolinguísticas envolvidas no processo de leitura, designadamente o processamento do nível inferior e o do nível superior – modelo de texto e modelo situacional –, requeridos na leitura de qualquer texto, tendo sido feita a separação para efeitos de estudo. Assim, atribuímos o texto-1 descritivo “*Bazaruto*”, ao modelo de texto e o texto-2 ficcional “*O rapaz e o crânio*”, ao modelo situacional, com base nos quais testamos os nossos participantes considerados suspeitos ou em risco (grupo-alvo) e os outros (grupo de controlo). Este último serviu para nos situar em termos das competências de leitura e compreensão alcançados pelas crianças consideradas regulares em relação às suspeitas, tendo em conta os objectivos da disciplina referentes à aquisição da habilidade de leitura. E configurou-se necessário analisar, também, o trabalho dos professores na escola e, em particular, na sala de aula.

Partimos da seguinte questão: *Que contribuição as abordagens psicolinguísticas e as práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores da disciplina de Português, do subsistema do Ensino Primário, têm no desenvolvimento da competência leitora em alunos com Dificuldades (de Aprendizagem) de leitura?*. Desta questão, propusemo-nos a analisar as contribuições das abordagens psicolinguísticas e das práticas metodológicas levadas a cabo pelos professores da disciplina de Português, do subsistema do Ensino Primário, no desenvolvimento das competências da leitura em alunos com Dificuldades (de Aprendizagem) de leitura, e, especificamente, *i.* descrever as abordagens psicolinguísticas e as estratégias metodológicas levadas a cabo pelos professores do subsistema do Ensino Primário no PEA da leitura com alunos com DA; *ii.* avaliar as competências de leitura dos aprendentes no decurso do PEA da disciplina da língua portuguesa; *iii.* analisar a abordagem dos programas de ensino relativamente aos conteúdos que visam a criação de habilidades de leitura em alunos com DA, no contexto da inclusão, à luz do PNALE (2017); e, por fim, *iv.* propor novas abordagens curriculares e sugestões metodológicas, para o sucesso da Educação Inclusiva.

A análise dos dados, com vista ao alcance dos nossos objectivos, foi feita no capítulo – V da presente obra, da qual concluímos que dentro do SNE, enfermo de profundos problemas de leitura, existem alunos cujas dificuldades residem no domínio do processamento da informação e, por isso, suspeitos ou em risco de terem Necessidades Educativas Especiais do tipo Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Este risco foi evidente na observação do comportamento desses alunos, que tendiam a se isolar dos colegas e pouco participativos nas actividades lectivas, e no teste preliminar de ordenação alfabética (tendo como base o pressuposto de Seymour ([1987] 2014), segundo o qual a ausência de uma base alfabética devidamente formada bloqueia o progresso dos níveis ortográficos e as habilidades de leitura e soletração), de relação grafema-fonema, feita através de ditado e indicação de grafemas isolados mediante a escuta do som. Este grupo de crianças teve a tendência de cometer erros sistemáticos em um ou vários segmentos na ordenação alfabética e na escrita de sons ou palavras, no ditado e na indicação de grafemas, em comparação com os outros alunos da mesma classe e idade. Muitas destas crianças têm dificuldades de escrita, apresentando, em muitos casos, garatujas indecifráveis. Já nos testes para a avaliação da fluência da leitura, feitos através de métodos em tempo real, pudemos aferir que o grupo-alvo apresenta, como características comuns mais salientes, velocidade lenta, leitura silábica ou melódica, com bloqueios e/ou perda de lugar, o que revela, também, dificuldade de concentração. Estas

características são apontadas por vários estudiosos (Fonseca, 2007; Cruz, 2009; Kirk et. al., 2009; Reid, 2005, 2011) como sinais indicativos de uma DA.

Da análise dos resultados dos alunos do grupo-alvo, concluímos que tanto as crianças da zona urbana como as da zona rural apresentaram dificuldades similares, considerando-se, naturalmente, as peculiaridades de cada um, em termos de grau e incidência. Este facto levou-nos a concluir que as dificuldades de leitura dos alunos do grupo-alvo são alheias ao meio, elas ocorrem em qualquer um dos meios abrangidos (urbano e rural), havendo, em cada meio, casos de dificuldades superficiais/razoáveis e profundas/severas.

Em geral, em diferentes níveis e incidência, o grupo-alvo apresenta: *i.* dificuldade na habilidade de descodificação – não reconhece ou não identifica determinadas letras, não associa o grafema com o fonema, substitui, omite ou inverte a leitura de palavras (dificuldades no processamento fonológico), é lento no reconhecimento de palavras (dificuldade no acesso lexical); *ii.* dificuldade na habilidade sintáctica – não combina o significado de várias palavras; *iii.* dificuldade na habilidade semântica – não extrai informações principais do texto que o possibilita fazer inferências (dificuldade no processamento semântico); *iv.* atenção – apresenta baixo nível de concentração durante a leitura (sendo mais agravante nas salas debaixo das árvores). Por causa destas dificuldades, este grupo tende a cometer mais erros em textos que privilegiam o modelo situacional, pois não conseguem recuperar informações inerentes ao contexto, em comparação com o grupo de controlo, facto que se associa ao *deficit* de memória.

Embora não possamos atribuir ao meio o elevado volume de processamento do aluno da zona rural com os indicadores de fluência mais baixos, constatamos que o contexto desempenha um papel crucial na aprendizagem da leitura. Constatamos ainda que os alunos da zona rural estão mais expostos às línguas *bantu* (principalmente ao Xichangana e Xizronga), que interferem sobremaneira na aprendizagem do Português (L2) e, conseqüentemente, à sua proficiência linguística em Português e na leitura. Esta constatação só foi possível com a análise dos resultados do grupo de controlo, depois de termos verificado uma discrepância dos resultados da zona urbana e da zona rural, onde a zona rural aparece com indicadores de fluência mais baixos, mas consideravelmente positivos do que os resultados do grupo-alvo. Mas a velocidade na leitura foi, para muitas crianças, abaixo da média (entre 80 e 120 *pcpm*), estando mais próximo o grupo da zona urbana, sendo que muitos se encontram no nível de *instrução* contra o nível de *frustração* o qual se situam os alunos do grupo-alvo.

Uma análise feita a partir dos resultados dos dois grupos permitiu-nos concluir que as dificuldades de leitura do grupo-alvo não advêm das passagens automáticas (embora isso possa ter algum contributo) que se efectuam em cada ciclo de aprendizagem, muito menos do período de inactividade lectiva dos alunos devido à pandemia da *covid-19*, conforme as opiniões que pudemos colher em vários círculos académicos, onde divulgamos o nosso projecto de pesquisa. Não discorramos, no entanto, os efeitos negativos que essas duas realidades têm/tiveram no sistema educativo moçambicano como um todo.

A presença de dificuldades de aprendizagem, abaixo da performance normal para o seu nível de escolaridade, foi evidenciada pelos testes de compreensão, soletração e decisão lexical. Nestes testes, o grupo-alvo cometeu erros sistemáticos do que o grupo de controlo. Na compreensão, por exemplo, os alunos do grupo-alvo situaram-se nas dificuldades de compreensão *literal*, não conseguindo, por isso, compreender o texto ou responder às questões de compreensão do texto, nem de interpretar o texto ou fazer uma análise crítica sobre o mesmo. Estas dificuldades, que normalmente são atribuídas à lentidão e à pouca precisão na leitura de palavras, também, derivam das falhas na compreensão da própria tarefa. Para minimizar estas questões pudemos sugerir que o professor seja repetitivo na explicação da tarefa e conceba um plano de intervenção-pedagógica, que privilegie textos curtos, com vocabulário regular de frequência alta (introduzindo gradualmente novos vocabulários, os irregulares e os de frequência média e baixa) para ultrapassar os *deficits* que o aluno enfrenta.

A análise das práticas metodológicas na sala de aulas revelou que o modelo de leccionação nas escolas regulares moçambicanas é *globalista*, *i. e.*, em bloco/conjunto ou homogéneo, concebido e centrado no aluno “normal”, desde o desenho dos programas, elaboração dos manuais, etc., até à acção pedagógica na sala de aula. Não apuramos um sistema sólido de identificação de crianças com NEE não visíveis como são as DA. Todos os alunos do grupo-alvo eram encarados como normais pelos professores, mas também pelos pais e/ou encarregados de educação. É nestes aspectos onde residem os dilemas de Norwich (2008): o dilema da identificação – sem identificação não haverá intervenção, e este dilema arrasta consigo outros: o dilema do currículo comum, o dilema de pais-profissionais e o dilema da integração. Esta realidade foi, também, referida por Correia (2001, p.125) quando afirma que “(...) os alunos com Necessidades Especiais (NE) só beneficiam do ensino ministrado nas classes regulares, quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios

adequados”. Não existindo esta congruência, o autor refere que da inclusão passamos para uma *exclusão funcional*, onde os programas são inadequados ou indiferentes às necessidades destes alunos.

Concluimos, portanto, que os alunos com dificuldades de leitura estão entregues à sua sorte, pois estes estão desprovidos de todo o tipo de apoio, de professores com formação adequada, programas e manuais adequados, infra-estruturas, de resposta dos pais e/encarregados de educação e da comunidade, para uma efectiva educação inclusiva. Proporcionar uma EI deve ser tarefa de todos os estratos sociais, envolvendo a comunidade, quer através dos Conselhos de Escola (CE) quer directamente no diálogo com os pais e/ou encarregados de educação. Este diálogo pode, por exemplo, despertar a atenção do pai/tutor pelo professor ou deste para o pai/tutor sobre a situação da criança e decidir-se sobre a busca ou não de acompanhamento especializado. O acompanhamento dos pais (da família) é crucial para que a criança ultrapasse os seus *deficits* de leitura. O apoio na realização dos trabalhos para casa, jogos de palavras, animação ou mediação de leitura com material ilustrativo, a exposição da criança à leitura prazerosa (Krashen, 1989) de contos curtos, com a possibilidade desta escolher o que deseja ler, são algumas formas que podem melhorar as competências de leitura destas crianças.

Especificamente para o professor, um plano de intervenção pedagógica configura-se necessário. Quando se fala da EI, a figura do professor é central – o núcleo sobre o qual, a intervenção será implementada. Esta figura ganha particular destaque em contextos de países em via de desenvolvimento, desprovidos de recursos e onde o professor é o único recurso, com todas as suas dificuldades. Apela-se, nestes contextos, a reflexividade do professor no exercício das suas funções para identificar e intervir positivamente nos desafios que enfrenta na sala de aula cada vez mais heterogénea. O modelo de Resposta para a Intervenção (RI/RTI), uma abordagem multinível, para ajudar crianças com dificuldades na escola, configura-se ideal, adequando-o, naturalmente, para o contexto e realidade do local a implementar (*vide* Tomo, 2022). A disposição triangular deste modelo mostra que quanto mais a intensidade da necessidade da criança aumenta, a resposta ao problema também aumenta. A implementação deste modelo requer rigor na avaliação e intervenção, obedecendo três níveis (Kirk et. al., 2009; Rodrigues & Ciasca, s/d): Nível 1 – Núcleo de instrução – todos os alunos da turma são avaliados, com o objectivo de verificar se os alunos atendem às expectativas do nível que se encontram; identificar alterações nas habilidades avaliadas e investigar a existência de factores de risco para as DA. Implementa-se, então, um

programa de instrução, voltado para as alterações encontradas (*ex.*: trabalhar a consciência fonémica, a compreensão, a fluência e o vocabulário). Nível 2 – Intervenção suplementar –, em que permanecem os alunos que não fizeram progresso no nível 1. A eles são dadas instruções suplementares (monitoria para verificar a resposta à instrução e a aplicação de alternativas diferenciadas). Nível 3 – intervenção intensiva –, em que permanecem os alunos que não evoluíram no nível 1 e 2. A esses é dada instrução individualizada e o monitoramento do progresso pode indicar necessidade, ou não, de ensino especializado.

A intervenção deve ser acompanhada com outras medidas básicas, como, por exemplo, dar mais tempo aos alunos com dificuldades para realizarem as suas tarefas. As alegações dos professores sobre a falta de tempo, devido às turmas numerosas e obrigatoriedade de cumprimento do programa, podem ser ultrapassadas, através de um plano de intervenção e monitoria. Não é importante que o aluno com DA faça todas as actividades num espaço de uma ou duas aulas, mas que consiga realizar correctamente as actividades que puder e demonstrar progressos nas áreas de incidência da DA. As restantes actividades poderão ser feitas em formas de actividades extras ou trabalho para casa. Para tal, são aconselhadas adaptações curriculares – selecção dos conteúdos que se configurem adequados, redução de textos, exploração dos fundos de conhecimento destes alunos e exercer uma pedagogia culturalmente relevante, *etc.* – para responder às NE dos alunos com dificuldades de leitura, proporcionando, deste modo, uma “educação apropriada” (Correia, 2001). Por isso, para uma orientação efectiva do trabalho do professor nas escolas regulares moçambicanas, sugerimos dois estudos complementares: *i.* um estudo sobre o desenho, adequação e intervenção-pedagógica do modelo RI/RTI, em acção prática de capacitação dos professores nas escolas regulares moçambicanas. *ii.* um estudo sobre a contribuição da Educação Bilingue na melhoria das competências de leitura dos alunos com *deficits* de leitura, tendo a premissa *Nijakowskiana* de que alunos com dificuldades de leitura na sua língua materna (*bantu*) transportarão esta dificuldade para a leitura do Português (L2/LE), e vice-versa.

Já, para os actores da educação em Moçambique, é necessária a consciencialização de que nas nossas escolas existem crianças com dificuldades invisíveis do tipo NEE-DA. O nosso estudo identificou casos suspeitos ou em risco/*at-risk leanners*, não diagnosticados que engrossam as estatísticas de insucesso escolar, visto que as práticas metodológicas não são adequadas, daí que recomendamos:

a. Ao MINEDH – através do INDE e do Departamento do Ensino Especial (DEE) – a adopção de mecanismos institucionais adequados para o diagnóstico dos alunos em cada

primeiro trimestre lectivo, para permitir que o professor não aja às cegas. As estatísticas feitas em Março (conhecidas como estatísticas 3/3) apontam para o levantamento de alunos com NEE visíveis e as ocultas com as DA passam despercebidas; a criação urgente de um mecanismo de formação/capacitação de professores em exercício para responderem a um problema actual que não se pode mais ignorar, envolvendo uma equipa multidisciplinar de formadores (professores dos IFP's, especialistas, linguistas, etc.), enquanto se avalia a eficiência do actual modelo de formação de professores (12^a classe + 3anos); a criação de núcleos pedagógicos de acção interventiva, composto por professores, com a missão de apoiar, de forma prática, os outros professores, na identificação e desenho (com base em pesquisas) de mecanismos funcionais para a intervenção. Esta estratégia iria minimizar a falta de especialistas para atender a cada escola e iria promover a colaboração entre os professores da escola ou da ZIP; estabelecimento de critérios rigorosos para a selecção de professores, e avaliar, ciclicamente, o seu desempenho, o seu cometimento com a carreira docente e a sua formação contínua na sua área de especialidade (um professor que decide continuar os estudos abraçando, por exemplo, a área de gestão, dificilmente será reflexivo em relação ao seu trabalho); introduzir a prova anual de avaliação da competência profissional do professor, para identificar as áreas onde este precisa de capacitação (área da linguagem ou metodológica), decidir sobre a sua permanência ou transferência para outras áreas científicas, etc.; incentivar jornadas pedagógicas intra-escolares ou inter-escolares, para apresentar casos de sucesso, onde o professor identificou – desenhou e implementou um plano de intervenção – o aluno ultrapassou uma dificuldade específica; e, melhorar as condições da escola em termos de infra-estruturas, material, programas, manuais, entre outras;

b. Aos Professores – que não ignorem os sinais de alerta. Este estudo constatou que em alguns casos, os professores conseguiam dizer que determinado aluno apresentava dificuldades de leitura, mas não havia um trabalho mais profundo para se apurar as causas, as áreas de incidência e as estratégias de intervenção-pedagógica. Quanto mais cedo intervir maior serão as chances de erradicar o problema. O estudo comprovou o que alguns teóricos (*ex.*: Reid, 2005) já referiram, que não se precisa ser especialista para efectuar um diagnóstico e, apesar de já existirem meios tecnológicos avançados para medir a fluência de leitura, meios simples (como o uso de um telemóvel inteligente) e uma atenção redobrada às actividades quotidianas dos alunos na sala de aula podem ajudar a detectar problemas de leitura. Meios em redor da escola podem, igualmente, ajudar para uma intervenção bem

sucedida;

c. Aos pais e/ou encarregados de educação – a atenção ao comportamento da criança, ao seu acompanhamento académico (que envolve diálogo como o professor) pode contribuir para a rápida identificação e intervenção. E nestes casos, o apoio familiar, as leituras extra-curriculares, passeios, jogos, etc., são uma boa terapia para ultrapassar o problema que a criança enfrenta.

Julgamos que um trabalho coordenado entre a escola e a família pode contribuir para a resolução do problema, cabendo a cada instituição a realização de acções correspondentes à sua responsabilidade. Mas é ao professor que recai maior responsabilidade, como profissional que lida com o E-A da criança no seu dia-a-dia. Para o efeito, o domínio das abordagens psicolinguísticas e metodológicas adequadas para o E-A de alunos com *deficits* de leitura configura-se condição *sine qua non* para o desenho e implementação de uma intervenção que produzirá resultados satisfatórios;

d. Às universidades e pesquisadores – configura-se pertinente e urgente a criação de um instrumento de Avaliação Psicolinguística virada para o contexto moçambicano, que leva em consideração a diversidade linguística e os diferentes contextos de aprendizagem. Pesquisas nesta área, que, igualmente, demonstram a importância do ensino sobre as abordagens psicolinguísticas nos centros de formação de professores, são, na nossa opinião, a premissa para a resolução do problema, ainda que, este, não tenha uma única origem.

Por fim, acreditamos, que, com este estudo, lançamos as premissas para que pesquisas futuras sejam desenvolvidas, de modo a aprofundar ou complementar as constatações e propostas advindas da realização deste trabalho. A temática sobre a didáctica de leitura numa perspectiva inclusiva é complexa e, cientes desta realidade, trazemos, com este estudo, a nossa contribuição de uma área temática que, cada vez mais, se configura pertinente e actual.

Referências bibliográficas

- Agibo, J. M. & Chicote, M. L. L. (2015). Modelos de Formação de Professores em Moçambique: Uma Análise no Processo Histórico. UNIUBE. VIII encontros de Pesquisa em Educação/III Congresso Internacional. 22 a 24 de Setembro de 2015, 10p.
- Aiscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer Press.
- Aiscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In Favero, O. et. al. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO. Pp. 11-23.
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Volume 5. UK: Springer.
- AM. (2009). Relatório Sobre Ensino Especial. X Legislatura. Comissão de Educação e Ciência – Ensino Especial. Lisboa.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing*. 4th Edition. New York and London: Collier Macmillan Publishers.
- Arana, A.R.A. & klebis, A.B.S.O. (2015). A Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno. Educere. X PUCRR, 26-29/10/2015.
- Artiles, A. & Dyson, A. (2005). Inclusive Education in the Global Age: The Promise of Comparative, Cultural-Historical Analysis. In Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education*. London & New York: Routledge. Pp.37-62.
- Bagno. M. ([1999]2007). *Preconceito Linguístico: O que é, como se faz*. 49^a Edição. São Paulo: Edições Loyola.
- Bamgbose, A. (1991). *Language and the Nation: the Question of Language in Sub-Saharan Africa*. Great Britain: Edinburgh University.
- Bavo, N. & Coelho, O. (2019). Pertinência e Urgência da Língua De Sinais (L1) e do Português (L2/Le) no Currículo dos Alunos Surdos em Moçambique. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 909-932 jul./set. 2019, e-ISSN: 1809-3876. Currículo – PUC/SP. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.
- Becker, F. (2009). “O que é Construtivismo”. Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia.UFRGS – PEAD.2009/1. 7p. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br>.
- Benson, C. J. (1997). Relatório Final Sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO) (Final Report on Bilingual Education: Results of External Evaluation of an Experiment in Bilingual Education in Mozambique). Editora ERIC. Disponível em <https://eric.ed.gov>. Acessado em 14 de Maio de 2022. 14h.
- Bresson, F. (2011). A Leitura e suas Dificuldades. In Chartier, R. (2011). *Práticas da Leitura*. 5^a Edição. São Paulo: Editora Estação da Liberdade, Ltda. Pp. 25- 33.
- Buchstaller, I. & Khattab. G. (2013). Population Samples. In Podesva, Robert J. & Sharma, Devyani (eds). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: CUP, pp. 74-95
- Buendía, M. (2010). Os Desafios da Leitura. Desafios para Moçambique. Pp. 257-271. 15p. Disponível em <https://www.iese.ac.mz>. Acessado em Março de 2024.
- Canxixe, D. E.& Suzete Simbine, L. S.(2015). Intervenção Psicopedagógica: Contribuições para o Desenvolvimento da Criança do Ensino Básico (1º e 2º Graus) – Estudo de Caso. In Ussene, C. e Simbine, L., S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Editora Educar. CEPE. UP. Pp. 66-76
- Caplan, D. (1992). *Language: Structure, processing, and disorders*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- Capovilla, F. C. et. al. (s/d). Rota perilexical na Leitura em Voz Alta: Tempo de Reacção, Duração e Segmentação da Pronúncia. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 14(2), Pp. 409-427. 19 p.
- Cardoso, M.R.C.A (2011). Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos Professores. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISEC, 184p.
- Carvalho, A. O. D. C. & Pereira, M. A. M. ([2009]2013). ‘Psicologica: O Rei – Um Teste para Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico’. Nº 51. FPCE/UC. Coimbra: Imprensa Universitária da Universidade de Coimbra. Pp. 283-305.
- Casarin, T. (2020). Quais são as consequências da ausência dos pais na vida dos filhos? in

www.toniacasarin.com.br. Publicado a 17. Agosto. 2020. Acessado em 30 de Julho de 2022. 20h.

- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Casas, A. M. (1998). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Castiano, J. P. (2014). Finalmente os saberes locais vão entrar oficialmente na escola: Perigos e desafios. in Nhalevilo, E. A., et. al. (2014). *Os Saberes Locais e a Educação*. Pp. 84-95. Coleção Ciência. Maputo: Texto Editores.
- Cavele, A. D., Cuta, M.C., Zimba, C. (s/d). Livro do Aluno - 6ª classe – Língua Portuguesa: Aprender a Comunicar. Plural Editores/Porto Editores.
- Chambal, L. A. (2011). ‘As Políticas de Inclusão Escolar em Moçambique e a Escolarização dos Alunos com Deficiências uma Trajectória de Pesquisa’. X CNE- Educere. PUCPR. Curitiba: 7-10 de Novembro, 2011.
- Chartier, R. (2011). Prefácio. In Chartier, R. (2011). *Práticas da Leitura*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Estação da Liberdade, Ltda. Pp. 18-22.
- Chaves, J. & Lopes, M. (2012). Concepções de Leitura: Abordagens Psicolinguísticas em Interface com Abordagens da Neurociência. In Pereira, V. W. & Guaresi, R. (2012). *Estudos sobre a Leitura: Psicolinguística e Interfaces*. Pp. 151-157. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Chelliah, S. (2013). Fieldwork for Language Description. In Podesva, Robert J. & Sharma, Devyani (eds). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: CUP, pp.51-73
- Chimbutane, F. (2015). Línguas e Educação em Moçambique: Uma Perspectiva sócio-Histórica. In Gonçalves, P. & Chimbutane, F. (2015). *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique*. Pp. 35-75. 1ª Edição. Maputo: Alcance Editores.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – lectura, escritura, matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Clough, P. (2000). *Theories of Inclusive Education: A Student's Guide*. Sage/Paul. London: Chapman Publishing,. In [http://www.Wikipédia. Org](http://pt.wikipedia.org). Educação Especial, acessado a 20/5/2009. 13h.
- Coelho, D. T. (2016). Dificuldades Iniciais na Aprendizagem da Leitura/Escrita e Matemática: A Eficácia da Adopção de Estratégias Específicas para a Atenuação dos Primeiros Sinais. Relatório de Mestrado. Leria: ESECS/IPL, 120p.
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E. & Sturman, E. D. (2014). *Testagem e Avaliação Psicológica: Introdução à Testagem de Medida*. 8ª Edição: AMGH Editora, Ltda.
- Colker, R. (2013). *Disabled Education: A Critical Analysis of the Individuals with Disabilities Education Act*. New York and London: NYUP.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual Route Approach. In Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). *The Science of Reading. A Handbook* (pp.6-23). Oxford: Blackwell Publishing. Disponível em [www. researchgate.net](http://www.researchgate.net). Acessado em 30 de Março de 2024.
- Companhia, C. A. (2016). Papel do Contexto Social no Desenvolvimento Linguístico de Alunos da 7ª Classe. Universidade Eduardo Mondlane Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Tese de Doutoramento. Maputo: UEM-FLECS, 125p.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Cap. 9. Pp. 123-142. Coleção Educação Especial Nº 7. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto.
- Correia, L. M., & Cabral, M. (1999). Uma nova Política em Educação. In Correia, L. M. (Ed.). (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Pp. 17 - 43. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2007). *Projecto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. 1ª Edição. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, LDA.
- Da Silva, L.B.V.R. (2018). Communication Strategies of Adolescent Sexual and Reproductive Health

- Programmes in Mozambique: The Cultural Challenges of Programa Geração Biz. Tese de Doutoramento. Ghent: Ghent University.
- Da Silva, R. (2013). Moçambique: Deficientes de Moçambique Queixam-se da Falta de Atenção da Sociedade. DW – Made for Minds. Jornal electrónico: Notícias/Moçambique. 23/12/2013. In <https://www.dw.com/pt-002>. Acessado em 08.05.2020, 14h.
- Dalbosco, C. A. (2012). Educação e formas de conhecimento: do Inatismo antigo (Platão) e da Educação natural moderna (Rosseau). *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 268-276, Maio/Ago, 2012.
- De Almeida, A. M. B., Soares, J. R., Sales, J. O. C. B., Braga, M. M. S., Cavalcante, M, M. D., Lima, M. S. L. (2015). *Didáctica Geral*. 3ª Edição. Fortaleza-Ceará: Educere.
- De Paula, M. H. & Quiraque, Z. A. S. (2017). Diversidade Linguística, Direitos Linguísticos e Planificação Linguística em Moçambique: Problemática e Desafios na Adopção da Língua de Instrução no Ensino e Aprendizagem. Article July 2017, nº 42-906.
- Decreto n.º 15/2020. (2020). Boletim da República, quarta-feira, 14 de Abril de 2020, I Série – Número 70.
- Dengo, A. L. (2015). A Escolarização de alunos com Necessidades Educativas Especiais associadas ao Atraso Mental. In Ussene, C. e Simbine, L., S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Editora Educar. CEPE. UP. Pp. 19-30
- Dorneyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dos Santos, N. R. & Mapera, M. (2020). *Didáctica, Leitura e Escrita*. Beira: Fundza/UniZambeze.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23: 245-258. doi: 10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x
- Dulay, M. H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford University Press.
- DW (18.9.2018). In <https://www.dw.com/pt-002/mocambique-deficientes-discriminados-nos-chapas/a-45542580>. Acessado em 08.05.2020, 14h
- DW (23.3.2013). In <https://www.dw.com/pt-002/deficientes-de-mocambique-queixam-se-da-falta-de-atencao>. Acessado em 08.05.2020, 14h
- Eckert, P. (2013). Ethics in linguistic research. In Podesva, Robert J. & Sharma, Devyani (eds). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: CUP, pp. 11-28
- EEIDCD (2020-2029). Resolução n.º 40/2020. (2020). Boletim da República, Sexta-feira, 10 de Julho de 2020, I Série – Número 131.
- Ellis, R. (1999). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University, Press.
- Ellis, R. (2004). Individual Differences in Second Language Learning. In Davies, A. and Elder, C. (Eds) *The handbook of applied linguistics* (pp. 501-524). Malden: Blackwell Publishing. Chapter 21. Pp. 532-551
- Ellis, R. (2006). Individual Differences in Second Language Learning. In Davies, A. and Elder, C. (Eds). (2006). *The Handbook of Applied Linguistics*. Chapter 21. (pp. 525-551). Malden: Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Second Edition. Oxford University, Press.
- Faife, J. (2015). Alunos com Síndrome de Down em Turmas Inclusivas: Contribuições para Repensar a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais em Moçambique. In USSENE, Camilo e SIMBINE, Lúcia, S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Editora Educar. CEPE. UP.
- Faquir, O. C. G. (2016). Didáctica da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais. Tese de Doutoramento. Lisboa: UL – FLUL, 275 p.
- Fava, M. A. A. (2011). Dificuldades de Aprendizagem: percepções e atitudes dos professores de 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. ISEC. 160p.
- Fawcett, A. (2016). Dyslexia and Learning: Theory into practice. In Peer, L. & Reid, G. (2016). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: Breaking down barriers for educators*. 2nd edition. London & New York: Routledge. Chapter 2. Pp. 9-20.
- Fernandes, P. (2020). Monodocência “queima” reforma educativa. in <http://www.economiaemercado.co.ao>. Acessado em 11 de Junho de 2022, 9h.

- Fernández Silva, I. L., Vázquez Zubizarreta, G., & Zurita Cruz, C. (2019). El diagnóstico psicopedagógico en la atención integral a los educandos con necesidades educativas especiales. *LUZ*, 18(3), 120-127. Recuperado a partir de <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/986>
- Ferreira, R. D. S. (2009). Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B. Dissertação de Mestrado. Lisboa: UTL/FMH. 261 p.
- Festas, M. I. F., Martins, C. S. P., & Leitão, J. A. S. G. (2007a). Avaliação da Compreensão Escrita e da Leitura de Palavras na PAL-PORT (Bateria de Avaliação Psicolinguística das Afasias e de outras Perturbações da Linguagem para a População Portuguesa. *Revista Educação: Temas e Problemas*, 4 (2) (2007) (nº especial sobre leitura).
- Fielding, M. (2001). *Students as Radical Agents of Change*. Vol. 2. Jour: Journal of Education Change. 144p.
- Firmino, G. (1998). Língua e Educação em Moçambique. In Stroud, C. & Tuzine, A. (1998). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. INDE. Cap. 9. Pp. 247-278
- Firmino, G. (2002). *A “questão linguística” na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Firmino, G. (2015). Diversidade linguística e desenvolvimento nacional: questões sobre política linguística em Moçambique. *Rev. cient. UEM: Sér. Ciênc. Soc.* Vol. 1, No 1, pp 118-129, 2015.
- Firmino, G. (S/d). A Situação do Português no Contexto Multilíngue de Moçambique. Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Maputo: UEM-FLECS. 33p.
- Fonseca, J.J.S. & Fonseca, S. (2016). *Didáctica Geral*. 1ª Edição. Inta-Sobral.
- Fonseca, V. (2007). *Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica*. 5ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fonseca, V. da (2014). *Dificuldades de Aprendizagem - Uma Abordagem Neuropsicopedagógica*. 5ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.
- Fortin, M. F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fraser, C. A. (2007). Reading rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English Across Five Reading Tasks. *Modern Language Journal (MLJ)*, Vol. 91. (pp. 372 – 294). Disponível em onlinelibrary.wiley.com. Acessado em 10 de Out. 2022.
- Freire, P. & Macedo, D. (2005). *Literacy: Reading the Word and Reading the World*. London: Routledge, Taylor & Francis.
- Gass, S. M & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An introductory course*. Third edition. New York and London: Taylor & Francis.
- Gerardi, J. W. (1997). Unidades Básicas de Ensino de Português. In Gerardi, J. W. (Org.) (1997). *O texto na Sala de Aula*. Pp. 59-79. São Paulo: Editora Ática.
- Geva, E. (2000) Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children - beliefs and research evidence. *Dyslexia* 6, 13_28. Disponível em [https://doi.org/10.1002\(sici\)1099](https://doi.org/10.1002(sici)1099).
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Gonçalves, P. & Chimbutane, F. (2015). Assimetrias da Mudança Linguística em Contextos Pós-Coloniais: O caso do Português e das Línguas Bantu em Moçambique. In Gonçalves, P. & Chimbutane, F. (2015). *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique*. Pp. 77-101. 1ª Edição. Maputo: Alcance Editores.
- Gonçalves, P. & Diniz, M.J. (2004). *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. Maputo: INDE.
- Gonçalves, P. ([1997] 2007). Pesquisa Linguística e Ensino do Português L2: Potencialidades das taxonomias de Erros. *Revista de Estudos Linguísticos da universidade do Porto*. (pp. 61-76). Vol. 2. Disponível em <https://ler.letras.up.pt>. Acessado em 30 de Março de 2024.
- Gonçalves, P. (2005). Afinal, o que são erros de Português? I JLP. Maputo, 26-29 de Maio de 2005, 14p.
- Gonçalves, P. (2010). Perfil Linguístico dos Estudantes Universitários: Áreas Críticas e Instrumentos de Análise. In Gonçalves, P. (2010). *O Português Escrito por Estudantes Universitários: Descrição Linguística e Estratégias Didáticas*. Pp. 7-50. 1ª Edição. Maputo: Texto Editores.
- Gonçalves, P. (2012, Fevereiro). *Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?* Comunicação

- apresentada no II Congresso Internacional de Linguística Histórica - homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho, São Paulo. Consultado em www.catedraportugues.uem.mz
- Gonçalves, P. (2015). Assimetrias da Mudança Linguística em Contextos Pós-Coloniais: O caso do Português e das Línguas Bantu em Moçambique. In Gonçalves, P. & Chimbutane, F. (2015). *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique*. Pp. 77-101. 1ª Edição. Maputo: Alcance Editores.
- Gonçalves, P. (2015a). Papel das Línguas Bantu na Génese do Português de Moçambique. In Gonçalves, P. & Chimbutane, F. (2015). *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique*. Pp. 133-153. 1ª Edição. Maputo: Alcance Editores.
- Goodman, K. (1996). *On Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, K. S. (1970). Reading as a Psycholinguistic Guessing Game. In Singer, H. & Rudell, R. B. (eds.) (1970). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.
- Gough, P. B. (1972). One Second of Reading. In: Kavanagh, J.F. & Mattingly, I. G.(orgs). (1970). *Language by Ear and by Eye*. Pp. 353-378. Cambridge: MIT Press.
- Goulemot, J. M. (2011). Da Leitura como Produção de Sentidos. In Chartier, R. (2011). *Práticas da Leitura*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Estação da Liberdade, Ltda. Pp. 106-116.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press. Exisehir.
- Guaresi, R. (2012). Influência da leitura no aprendizado da escrita: uma incursão pela (in)consciência. In Pereira, V. W. & Guaresi, R. (2012). *Estudos sobre a Leitura: Psicolinguística e Interfaces*. Pp. 62-78. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J. M., Pullen, P.C. (2014). Learners with Learning Disabilities. In Hallahan, D.P., Kauffman, J. M., Pullen, P.C. (2014). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. Pp. 163-200. Twelfth Edition. London: Pearson.
- Haznedar, B. & Gavruseva, E. (2008). *Language Acquisition and Language Disorders (LALD): Current Trends in Child Second Language Acquisition - A generative perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V.
- Heaton, P. & Winterson, P. (1996). *Dealing with Dyslexia*. 2nd Edition. London: Whurr Publishers. Disponível em <https://www.amazon.ae/Dealing-Dyslexia-Pat-Heaton/dp>. Acessado em Maio 2022, 14h.
- Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios. In Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Cap. 6. Pp. 79-91. Coleção Educação Especial Nº 7. Porto: Porto Editora.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: Evidence Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. New York: Springer.
- Houaiss, A. (2001). Dicionário Electrónico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objectiva.
- Huang. J. (2021). Apraxia/Agnosia. V.E.P. Manual MSD. Disponível em <https://www.msmanuals.com/pt>. Acessado em 30.4.2023, 8h.
- Huberman, M. ([1995]2000). O Ciclo de vida profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores*. (pp. 31-61). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1998). O Conceito de uma Língua Segunda num Contexto Africano: Implicações para a Pesquisa e Teoria. In Stroud, C. & Tuzine, A. (1998). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. INDE. Cap. 8. Pp. 219-246.
- Hymes, D. H. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.
- Ilana, A. (2010). Metacognição e Aprendizagem: Como se realacionam? *Psico*. Porto Alegre: PUCRS. V. 41, nº 1. pp. 7-13. Jan./Mar., 2010.
- INDE/MINED.(s/d). Programa do Ensino Básico para o III ° Ciclo (6ª e 7ª Classes) – Língua Portuguesa. INDE/MINED – Moçambique
- INE. (2019). Resultados Definitivos, Moçambique Maputo – Abril, 2019. Censo 2017: IV Recenseamento Geral da População e Habitação.
- INE. (2021). “Estatísticas de Violência Doméstica 2021: Casos Criminais e Cíveis. Maputo.

- Isaías, A. F. (2013). A Monodocência nas 5.^a e 6.^a classes do Ensino Primário em Angola: a visão dos professores. [Dissertação de Mestrado]. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <https://www.academia.edu/102059410/>. Acessado em 2022.
- Jakobson, R. (91-95). *Linguística e Comunicação*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Cultrix, LTDA.
- Jearger, P. T. & Bowman, C. A. (2005). *Understanding Disability: Inclusion, Access, Diversity and Civil Rights*. London: Praeger.
- Jornal @Verdade. (2013). <http://www.verdade.co.mz/nacional/36527-mined-reconhece-que-o-curriculo-do-ensino-primario-embrutece-as-criancas>, 2013.
- Jornal Notícias (18.5.2020). In <https://jornalnoticias.co.mz/index.php/opiniaio>. Acessado em 08.05.2020, 14h
- Jornal Notícias. (30.12/2020). “Pai Mata Filha Supostamente por ser Deficiente na Província de Maputo”. in <https://noticias.mmo.Co.mz/2020/12>. Acessado em 17 de Outubro de 2021, 10h
- Justi, C. N. G. & Justi, F. R. R. (s/d). Os Efeitos de Lexicalidade, Frequência e Regularidade na Leitura de Crianças Falantes do Português Brasileiro/ The Effects of Lexicality, Frequency, and Regularity in Brazilian Portuguese Speaking Children. 10p. Disponível em <http://www.scielo.br/prc>. Acessado em 10 de Julho de 2022. 15h.
- Kaiser, E. (2013). Experimental paradigms in psycholinguistics. In Podesva, Robert J. & Sharma, Devyani (eds). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: CUP, pp. 135-195
- Kauffman, J. M., Nelson, C.M. Limpson, R.L. & Mock, D.R. (2011). Contemporary Issues. In Kauffman, J. M. & Hallahah, D.P. (2011). *Handbook of Special Education*. New York and London: Routledge.
- Kirk, S; Ghallagher, J. J.; Coleman, M. R. & Anastasiow, N. (2009). *Educating Exceptional Children*. 12th Edition. Boston-New York : HM in HPC.
- Kleimann, A.B. (1995). Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: A.B. Kleimann (org.). *Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Koda, K. & Zehler, A. M. (2008). *Learning to Read Across Languages - Cross-Linguistic Relationships in First and Second Language Literacy Development*. Routledge. New York and London: Taylor & Francis Group.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. First Edition. California: Pergamon Press In.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press In.
- Krashen, S. D. (1989). *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Application*. Third Edition. UK: Prentice Hall International, Ltd.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*, n.6, p. 293-323. in <http://psycnet.apa.org/record/1974-29172-001>
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica*: 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Lakomy, A. M. (2008). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Curitiba: Editora IBPEX.
- Levon, E. (2013). Ethnography and recording interaction. In Podesva, R. J. & Sharma, D. (2013). (Eds). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: CUP, pp. 170-195
- Littlewood, W. (2006). Second Language Learning. In Davies, A. and Elder, C. (Eds). (2006). *The Handbook of Applied Linguistics*. Chapter 20. (pp. 501-524). Malden: Blackwell Publishing.
- Long, M. (1996). ‘The role of the linguistic environment in second language acquisition’. in Ritchie, W. & Bhatia, T. (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Long, M. A. (1983^a). ‘Does Second Language Instruction Make a Difference? A review of the research’. *TESOL Quarterly* 17. Pp. 359–82. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ286742>
- Long, M. A. (1985). *A Role for Instruction in Second Language Acquisition*. Oxford Academic: Task-Based Language Teaching. Disponível em <https://academic.oup.com>.

- Lopes, A. J. (2018). O Aluno Universitário Moçambicano P12 e os Caminhos da Escrita: Um Trilho seguro Vale Mais do que os dois que Puseram a Quizumba a Mancar. The Mozambican Psl University Student's Path Forward in Writing: Better an Egg Today than a Hen Tomorrow. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 31, n. 1, p. 29-49 jan.-abril 2018.
- Lopes, A. J. (s/d). Política Linguística: Terra de Ninguém, Terra de Todos - Notas a partir de um Posto de Observação Moçambicano/ Language Policy: No Man's Land, Land of All - Notes from a Mozambican Observation Post. Pp. 197-226.
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., De Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L. & Araújo, L. (2014). Ensino da leitura no 1.º ciclo do Ensino Básico Crenças, Conhecimentos e Formação dos Professores. Fundação Francisco Manuel Dos Santos. Minho: Universidade de Minho.
- Mabasso, E. (2010). Estratégias linguístico-discursivas na investigação criminal: o caso das esquadras de Maputo (Tese de Doutoramento, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo).
- Maciel, C. M. A. (2013). *A Linguística Descritiva na Aula de Português/L2*. Coleção ciência - 1ª Edição. Maputo: Texto Editores.
- Mangumbule, J. A. (2015). Concepção de Professores sobre Educação Inclusiva e a sua Influência no Atendimento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais por Deficiência da EPC de Matola Gare (1998-2009). In Ussene, C. & Simbine, L. S. (2015) (Org.). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Editora Educar. CEPE. UP. Pp. 91-100
- Marcelino, C. I. M. (2008). Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e Práticas de Professores. Tese de Mestrado em Educação. IEP/Universidade do Minho. 232 p.
- Marchesi, À. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Cap. 7. Pp. 94-108. Coleção Educação Especial Nº 7. Porto: Porto Editora.
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de Compreensão ou Copiação nos Manuais de ensino de Língua? Revista em Aberto, ano 16, nº 69. Jan.- Mar., pp. 61-82.
- Marsh, J. (2005). *The role of districts in fostering instructional improvement: Lessons from three urban districts partnered with the Institute for Learning* (RAND Corporation Monograph No. 361). Santa Monica, California: RAND Corporation. Disponível em <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs>.
- Matemulane, J. (2015). As peculiaridades do comportamento de crianças e adolescentes com distúrbios funcionais como factor determinante no processo de sua integração social. In Ussene, Camilo e Simbine, Lúcia, S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Editora Educar. CEPE. UP. Pp. 31-43
- Mayembe, N. (2016). Reforma Educativa em Angola: A Monodocência no Ensino Primário em Cabinda. [Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQQJ45>
- MEC. (1998). Plano Estratégico de Educação 1999-2003 - Combater a Exclusão, Renovar a Escola Maputo/Moç; Ministério da Educação.
- MEC. (2004). Plano Estratégico de Educação 2004 – 2008. Maputo/Moç.: Ministério da Educação.
- MEC-DEE. (2004). Estratégia da Educação Inclusiva. Maputo/Moç.: Ministério da Educação.
- MEC-DEE. (2006). Políticas e Perspectivas das Necessidades Educativas Especiais no Contexto Moçambicano. Maputo/Moç.: Ministério da Educação. Maputo. 32p.
- Mendes, I. (2010). Da Neologia ao Dicionário: O Caso do Português de Moçambique. 1ª Edição. Maputo: Texto Editores.
- Menezes, L. J. J. M. (2016). O Ensino Bilingue e, Moçambique: Entre a Casa e a Escola – A questão da interferência das Línguas Bantu no Português. Novas Edições Académicas.
- Michaque, A. T. S. (2013). Políticas Educacionais como Mecanismo de Inserção das Pessoas Portadoras de Deficiência no Ensino: Uma Análise Histórica para o Caso de Moçambique e as Obrigações do Estado no Direito à Educação. In Massarongo-Jona, O. (2013). Revista de Direitos Humanos - Volume 2: Direitos da Pessoa com Deficiência. Maputo: UEM/FD/CDU. Pp. 29-55.
- Milice, G. N. M. (2010). 'Planificação Linguística no Ensino Especial em Moçambique: Identificação de Presumíveis Problemas na 6ª Classe - Caso das Escolas Especiais nº 1 e 2 da Cidade de Maputo. Monografia de conclusão do Curso de Licenciatura em Linguística e Literatura (não

- publicada). Maputo: FLECS/UEM. 30p.
- Milice, G. N. M. (2016). 'Educação Técnico-Profissional e o Mercado de Emprego na Província de Maputo: O Caso da Laresh Internacional, 2000 – 2014'. Dissertação de Mestrado. (não publicada). Maputo: FLECS/UEM. 130p.
- MINED. (2006). 'Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006 – 2010/11: Fazer da escola um Pólo de Desenvolvimento Consolidando a Moçambicanidade'. Maputo/Moç.: Ministério da Educação.
- MINED. (2017). Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita (PNALE): Ler e Escrever em casa, Ler e Escrever na Escola e Ler e Escrever na comunidade. Maputo/Moç.
- MINED. (s/d). Programa de Português para o 3º Ciclo do Ensino Básico (6ª e 7ª Classes). Maputo/Moç.: INDE
- MINEDH. (2011). Trajectória sobre o Sistema de Formação de Professores em Moçambique (Ensino Primário e Ensino Secundário). Maputo: Ministério da Educação/Moçambique.
- MINEDH. (2012). 'Plano Estratégico de Educação, 2012-2016: Vamos aprender Construindo Competências para um Moçambique em constante desenvolvimento'. Maputo/Moç.: Ministério da Educação.
- MINEDH. (2019). Plano Curricular Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos. 1ª Edição. Maputo: INDE.
- MINEDH. (2020). Plano Curricular do Ensino Primário: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: INDE. Maio de 2020. 49p.
- MINEDH. (2020). Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. Maputo: DIPLAC.
- MINEDH. (s/d). Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue. Maputo/Moç.: Ministério da Educação.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen Propositions on the Context of Inclusive Education. In Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education*. London & New York: Routledge. Pp. 1-21.
- Moçambique. (2004). Constituição da República de Moçambique. Imprensa Nacional
- Moçambique. (2012). Plano Nacional da Área da Deficiência – PNAD II 2012-2019
- Moçambique. (2017). Censo 2017. INE, 2017.
- Moçambique. (2020). Programa Quinquenal do Governo 2020-2024. Maputo.
- Moçambique. Portal do Governo. [https:// portaldogoverno.gov.mz](https://portaldogoverno.gov.mz)
- Morais, M. E. & Latifo, M. (2021). Língua Portuguesa - 6ª classe: Ouvir e falar, ler e escrever - livro do aluno. 10640/RLINICC/2021. INDE.
- Mugime, S. M. J. (2019). Estudos sobre Formação Inicial de Professores em Moçambique e sua Relação com as Políticas de Formação de Professores (2012-2017). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(149). Novembro 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.19> p.
- Ngunga, A. & Faquir, O. (2011). Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário. Série nossas línguas. Maputo: CEA-UEM.
- Ngunga, A. S. A. (2008). *O Papel das Línguas Moçambicanas na Vida Social, Política e Económica do País*. Maputo: UEM/Centro de Estudos Africanos (CEA).
- Ngunga, A. S. A. (2021). A toponímia e a diversidade linguística em Moçambique. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde: (BA) | v.1, nº 1 | p.38-62 | jan./jun. 2021, 25p.
- Ngunga, A., Manuel, C., Langa, D., Machungo, I. & Da Câmara, C. L. (2022). *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do IV Seminário*. Imprensa universitária. Maputo: CEA-UEM.
- Nhamposse, A. G. (2015). Educação Inclusiva: Uma Reflexão sobre a Formação do Formador do Ensino Básico para Necessidades Educativas Especiais. In Ussene, C. e Simbine, L., S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Editora Educar. CEPE. UP. Pp. 101-110
- Nijkowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom/Second Language Acquisition. Multilingual Matters*. Clevedon, England: Short Run Press Ltd.
- Nivagara, D. (2020). Didáctica Geral – Aprender a Ensinar. Módulo de Ensino à distância, Universidade Pedagógica. In <http://www.escolamz.com>. Acessado em 6 de Junho de 2022, 16h.
- NJCLD. (1990). Definition of Learning Disabilities. In

- <http://www.lidonline.org/about/partners/njeld/archive>. Acessado em Março de 2021. 1p.
- Nogueira, D. (2013). A Problemática Jurídico-Legal do Direito à Educação da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior. In Massarongo-Jona, O. (2013). *Revista de Direitos Humanos - Volume 2: Direitos da Pessoa com Deficiência*. Maputo: UEM/FD/CDH. Pp. 7 – 28.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International perspectives and future directions*. London & New York: Routledge.
- Nunes, T. (2004). Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogênea. Porto: Acime Editor.
- Oliveira, E. R., Amaral, S. B. G. & Picanço, G. (2012). Velocidade e Precisão na Leitura Oral: Identificando Alunos Fluêntes. 13p.
- Paiva, E. V. et. al. (2003) (Org.). Pesquisando a formação de Professores. Editora Dpa. Pp. 47-65.
- Patel, S. A. (2022). O Lugar das Línguas Moçambicanas no Panorama Educacional de Moçambique: Que Perspectivas. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. 23p. Novembro de 2022.
- Pilletti, C. (2004). *Didáctica Geral*. São Paulo: Ática.
- Pinnell, G.S.; Piklski, J. J.; Wixson, K. K.; Campbell, J. R.; Gough, P. B.; Beatty, A.S. (1995). *Listening to children read aloud: Oral fluency*. Washington, DC: National Center for Education Statistics/ U.S. Department of Education. Disponível em: nces.ed.gov/pubs95/web/95762.asp. Acesso em: 25 jun. 2022.
- Pinto, F. L. F. & Fernandes, L. G. F. (2015). Dificuldades de Aprendizagem. In Ussene, C. & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Editora Educar. CEPE. UP.
- Plaut, D. (2005). Connectionist Approaches to Reading: The Dual Route Approach. In Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). *The Science of Reading. A Handbook* (pp.24-38). Oxford: Blackwell Publishing. Disponível em www.researchgate.net. Acessado em 30 de Março de 2024
- Pullen, P.C., Lane, H. B., Ashworth, K. A. & Lovelace, S. P. (2011). Learning Disability. In Kauffman, J. M. & Hallahan, D. P. (2011) (Eds). *Handbook of Special Education*. 1st Edition. New York: Tylor & Francis. Pp. 187-197.
- Rasinski, T., et. al. (2006). *Fluency Instruction*. The Guilford Press Gp. London and New York: Taylor & Francis Group. Introduction, Pp. 1-3.
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Reid, G. (2005a). Dyslexia. In Lewis, A. & Norwic, B. (2005). *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for inclusion*. New york: OUP. Pp. 138-150.
- Reid, G. (2011). Dyslexia. 3rd Edition. London and New York: CIPG
- Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP-2*. Lisboa: CAP. disponível em www.ccap.min-edu.PT/pub.htm
- Ribeiro, J.S. (2009). Ética, investigação e trabalho de campo em Antropologia e na produção audiovisual. Universidade Aberta. *Doc on line*, n 07, Dezembro, www.doc.ubi.pt, pp 29-51.
- Robinson, C.D. (1993) *Where linguistic minorities are in the majority: Language dynamics*.
- Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M. C., Félix, P., Perdigão, R., Ferreira, S. & Almeida, S. (2017). *Estudos: Organização Escolar do Tempo*. Lisboa: CNE.
- Rodrigues, D. S. (2016). O Professor Reflexivo. Monografia de Licenciatura. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande –PB: UEPB, 36p.
- Rodrigues, S. D. & Ciasca, S. M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Dyslexia at school: early identification and possibilities of intervention*. São Paulo: *Revista Psicopedagogia*. vol. 33 nº.100, 2016, 17p.
- Rothe-Neves, R., Lapate, R. C., Pinto, J. S. S., Loiola, R. F. & Couto, E. A. B. (2013). Tarefas para Avaliação Psicolinguística no Português do Brasil/ Tasks for Psycholinguistic Assessment in Brazilian Portuguese: Preliminary Results Resultados Preliminares. *Revista Psicologia em Pesquisa | UFJF | 7(1) | 70-78 | Janeiro-Junho de 2013*.
- Salend, S. & Whittaker, C. (2012) ‘Inclusive Education: Best Practices in the United States’, in Boyle, C. & Topping, K. (eds) (2012). *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- Samuels, S. J. (2006). Reading Fluency Its Past, Present, and Future. In Rasinski, T., et. al. (2006). *Fluency Instruction*. The Guilford Press Gp. London and New York: Taylor & Francis Group.

- Chapter 1, Pp. 7-19.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.
- Santos, J.J.N. & Suassuna, L. (2011). Ensino de Análise Linguística: Reflexão/Construção de Conhecimentos ou Memorização/Reconhecimento de Estruturas? (Um Estudo de Práticas no Ensino Médio). In Marcuschi, B. & Leal, T. F. (2011). *Estudos sobre Educação e Linguagem: Da Educação Infantil ao Ensino Médio*. Recife: Editora da UFPE. Cap. 8. Pp. 201-223.
- Schmidt, R. (1994). 'Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics'. *AILA Review* 11. Pp. 11–26.
- Schon, D. (2000). *Educando o Profissional reflexivo: Um Novo design para o ensino e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schon, D. A. ([1984]2000). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action-Basic Books*.
- Seymour, P.H.K. (1984). Developmental Dyslexia: A Cognitive Experimental Analysis. In Coltheart, M. et. al. ([1987]2014). *The Cognitive Neuropsychology of Language*. Chapter 16. Pp. 351-395. London and New York: Psychology Press.
- Shanahan, T. (2006). Developing Reading in the Context of Effective Literacy Instruction. In Rasinski, T., et. al. (2006). *Fluency Instruction*. The Guilford Press Gp. London and New York: Taylor & Francis Group. Chapter 2, Pp. 21-38.
- Silva, S. D. (2012). Concepções de Leitura: abordagens psicolinguísticas em interface com abordagens da neurociência. In Pereira, V. W. & Guaresi, R. (2012). *Estudos sobre a Leitura: Psicolinguística e Interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Pp. 151-157.
- Silveira, A.G.F.P. (2012). Precisão e Fluência na Leitura: Avaliação e Desenvolvimento. Dissertação de Mestrado, 130p. Lisboa: IPL-ESEL.
- Simões, D. (2006). *Considerações sobre a Fala e a Escrita: Fonologia em Nova Chave*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Reflexão participada. Lisboa: MINED-DEB.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Sixth Edition. London: LEA.
- Strey, C. (2012). Resumo: A Relevância do Objectivo de Leitura. In Pereira, V. W. & Guaresi, R. (2012). *Estudos sobre a Leitura: Psicolinguística e Interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Pp. 50-62.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principles and practice in applied linguistics*. (pp. 234–50). Oxford: Oxford University Press.
- Timbane, A. A. (2014). O Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique e a Problemática da Formação de Professores Primários. *Revista Defere, Artificios*. 22p. *Revista Do Difere*, V. 4, N. 7, Jun/2014.
- Tomo, C. D. M. (2022). Educação Inclusiva: Construção de um Modelo para Identificação e Atendimento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais de Natureza *Intelectual-Desenvolvimental* em Escolas Regulares do Ensino Primário em Moçambique. [Tese de Doutoramento]. Maputo: FACED-UEM.
- Tv-Miramar. (12/1/2021). "Abandono de Crianças deficientes em Maputo". In www.bing.com/videos/search? Acessado em Acessado em 17 de Outubro de 2021, 11h.
- Tyler, L. E. (1965). *The Psychology of Human Differences*. 3rd edition. New York: Appleton-Century-Crofts.
- UNESCO. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.
- UNESCO. ([1994]1998). Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas Na Área Das Necessidades Educativas Especiais. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.
- UNESCO. (1996). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona-Espanha, Junho, 1996, 15p.

- UNESCO. (2019). *Revisão de Políticas Educacionais – Moçambique*. Educação 2030. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371701>.
- Varga, A. K. (1991). *Teoria da Literatura*. Editorial Presença.
- Villalva, A. (2008) *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta. Researchgate.
- Warnock, H. M., et. al. (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Weiss, M. L. L. (1997). Aspectos Básicos do Diagnóstico Psicopedagógico. Revista da associação Brasileira de Psicopedagogia. V.16, n.42, p. 13-23,1997. Disponível em <https://drb-m.org/ht1/2psico.htm>, acessado em 22.01.2021.
- WFD-Moçambique. (2019). Rumo a Políticas Sociais, Económicas e Inclusivas para as Pessoas com Deficiência em Moçambique. WFD-Moçambique. Setembro de 2019, 110p.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 1 – Aprovação da pesquisa pelo CNBS



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA SAÚDE
COMITÉ NACIONAL DE BIOÉTICA PARA A SAÚDE
IRB00002657

Exmo. Senhor
Dr. Gilberto Necas Milice
Faculdade de Medicina

Ref:541/CNBS/22

Data 23 de Agosto de 2022

Assunto: Aprovação do Comité Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) referente ao Protocolo de estudo intitulado: *“Didática da leitura no contexto de inclusão em Moçambique: concepções e práticas metodológicas”*

O Comité Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) analisou as correcções efectuadas no protocolo de estudo intitulado: *“Didática da leitura no contexto de inclusão em Moçambique: concepções e práticas metodológicas”*

Registado no CNBS com o número 73/CNBS/2022, conforme os requisitos da Declaração de Helsínquia.

Não havendo nenhum inconveniente de ordem ética que impeça a realização do estudo, o CNBS dá a devida aprovação aos seguintes documentos:

- Protocolo de estudo, versão 2.0 de 08 de Agosto de 2022;
- Folhas de Informações e Consentimentos Informados, versão 2.0 de Março de 2022;
- Instrumento de recolha de dados, versão 2.0 de Março de 2022;

Todavia, o CNBS informa que:

- 1- Qualquer alteração a ser introduzida no protocolo, incluindo os seus anexos deve ser submetida ao CNBS para aprovação.
- 2- A presente aprovação não substitui a autorização administrativa.
- 3- Não houve declaração de conflitos de interesse por nenhum dos membros do CNBS.
- 4- A aprovação terá a validade de um ano, terminando esta a 23 de Agosto de 2023. Os investigadores deverão submeter o pedido de renovação da aprovação um mês antes de terminar o prazo.

Endereço:
Ministério da Saúde - 2º andar dto
Av. Eduardo Mondlane / Salvador Allende
Maputo - Moçambique

C.Postal: 264
Telefone: +258 82 406 6350
E-mail: cnbsmocambique@gmail.com

- 5- Recomenda-se aos investigadores que mantenham o CNBS informado do decurso do estudo.
- 6- A lista actualizada dos membros do CNBS se encontra disponível na secretaria do Comité.

Sem mais do momento, queiram aceitar as nossas mais cordiais saudações.

A Vice-Presidente do CNBS



Doutora Espenilda Stevens Comiche

C/c: CIBS-FM&HCM

Anexo 2 – Autorização dos SDEJT



ANEXO 11

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DO DISTRITO DE MARRACUENE
SERVIÇO DISTRIAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA
REPARTIÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

AO SENHOR
GILBERTO NECAS MUCAMBE MILICE

Nota nº 194 /SDEJT/029 /RRH/254/2021

Data: 16/12/2021

Assunto: **Realização de Pesquisa**

Em resposta ao pedido de realização de pesquisa subordinada ao tema, “Didáctica de Leitura em contexto de Inclusão em Moçambique: Concepções Linguística e Práticas Metodológicas”, numa das escolas com alunos com necessidades educativas especiais, a ser identificada pelos técnicos pedagógicos do Serviço Distrital em apreço, cumpre-nos informar que recaiu o seguinte despacho:

“Autorizo”

Assinatura ilegível

O Director Distrital

Justino Ximuvane Cuna

16/12/2021


O Chefe da Repartição
Calisto Xavier Magaia
/Docente N1/

Anexo 3 – Credencial DDEC do DM-Kampfumo



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
CÍDADE DE MAPUTO
CONSELHO DOS SERVIÇOS DE REPRESENTAÇÃO DO ESTADO
SERVIÇOS DE ASSUNTOS SÓCIAS DA CIDADE
DIRECÇÃO DISTRIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO DM-KAMPFUMU
AV. Eduardo Mondlane N° 1170 – TEL. 21400646, E-mail: ddec.kampfumu@gmail.com NUIT 500171286

À Direcção da EPC Alto-Maé
- Maputo -

Credencial n° 2112/DDEC KaMpfumu/Plan/___/21

Segue a apresentar-se na escola supra-citada, Sr. Gilberto Necas Mucambe Milice, estudante do curso de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane a fim de efectuar uma pesquisa em torno da “Didáctica de Leitura no Contexto de Inclusão em Moçambique, no âmbito das suas actividades académicas, sem prejuízo das actividades lectivas.

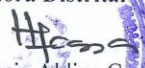
Sugere a realização da pesquisa entre os meses de Fevereiro e Abril de 2022 com enfoque para as turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Cordiais saudações.

“Por uma Educação inclusiva, Patriótica e de qualidade”

Maputo, 13 de Dezembro de 2021

A Directora Distrital


-dr^h Hortência Aldina Cossa –
(Especialista de Educação)



Anexo 4 – Credencial DPE de Maputo



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

PROVÍNCIA DO MAPUTO
DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

A Direcção Provincial de Educação credencia, por este meio, o senhor ***Gilberto Necas Mucambé Milice***, para efectuar uma pesquisa no âmbito do Curso de Doutoramento em Linguística na Universidade Eduardo Mondlane, nos Distritos de Marracuene e Boane, cujo tema é: **Didáctica de Leitura em Contexto de Inclusão em Moçambique: Concepções Linguística e Práticas Metodológicas**. Recomenda-se que, no decorrer deste estudo, observem-se escrupulosamente as medidas de prevenção e combate à Covid-19.

Cordiais Saudações

Matola, 10 de Fevereiro de 2022

A Directora Provincial


Deolinda Alfredo Chaticue Cossa
(Docente N1)

Anexo 5 – Credencial CSRE-SAS



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
CIDADE DE MAPUTO
CONSELHO DOS SERVIÇOS DE REPRESENTAÇÃO DO ESTADO
SERVIÇO DE ASSUNTOS SOCIAIS

Rua Fernão Veloso N° 54 - Telefone: 21417014/6 Fax: 21417454

CREDENCIAL

O Serviço de Assuntos Sociais credencia, por este meio, o senhor **Gilberto Necas Mucambe Milice**, para efectuar uma pesquisa no âmbito do Curso de Doutoramento em Linguística na Universidade Eduardo Mondlane, cujo tema é: ***Didáctica de Leitura em Contexto de Inclusão em Moçambique: Concepções Linguísticas e Práticas Metodológicas***. No decorrer deste estudo, devem observar-se escrupulosamente as medidas de precaução e combate à Covid-19.

Cordiais saudações

Maputo, 10 de Janeiro de 2022



Artur Armando Dombo
(Especialista de Educação)



Anexo 6 – Credencial à Universidade Witwatersrand



Eduardo Mondlane University
College of Arts and Social Sciences

(Signed and stamped by the Deputy Post-graduate Director)
Lurdes Rodrigues da Silva, PhD
(Assistant Professor)

CREDENTIAL

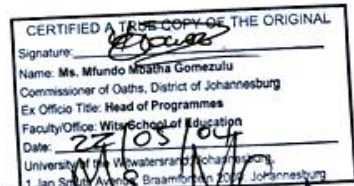
Mr. Gilberto Necas Mucambe Milice, attending the PhD Course in Linguistics at this College of Arts and Social Sciences of the Eduardo Mondlane University, currently preparing a thesis on "Reading Teaching in the Context of Inclusion in Mozambique: Linguistic Conceptions and Methodological Practices". Therefore, we hereby request the University of Witwatersrand to provide him all necessary support to accomplish his goals.

Thank you in anticipation for your collaboration.

Maputo, on this day 24 March 2022
The Course Director
Gregório Firmino, PhD
(Associate Professor)
(Illegible Signature)

To Whom It May Concern

MR MILICE MET UP WITH Mbatha — PROGRAMMES HEAD & together they spoke to Dr Emmanuel OTO who plans to assist going forward.



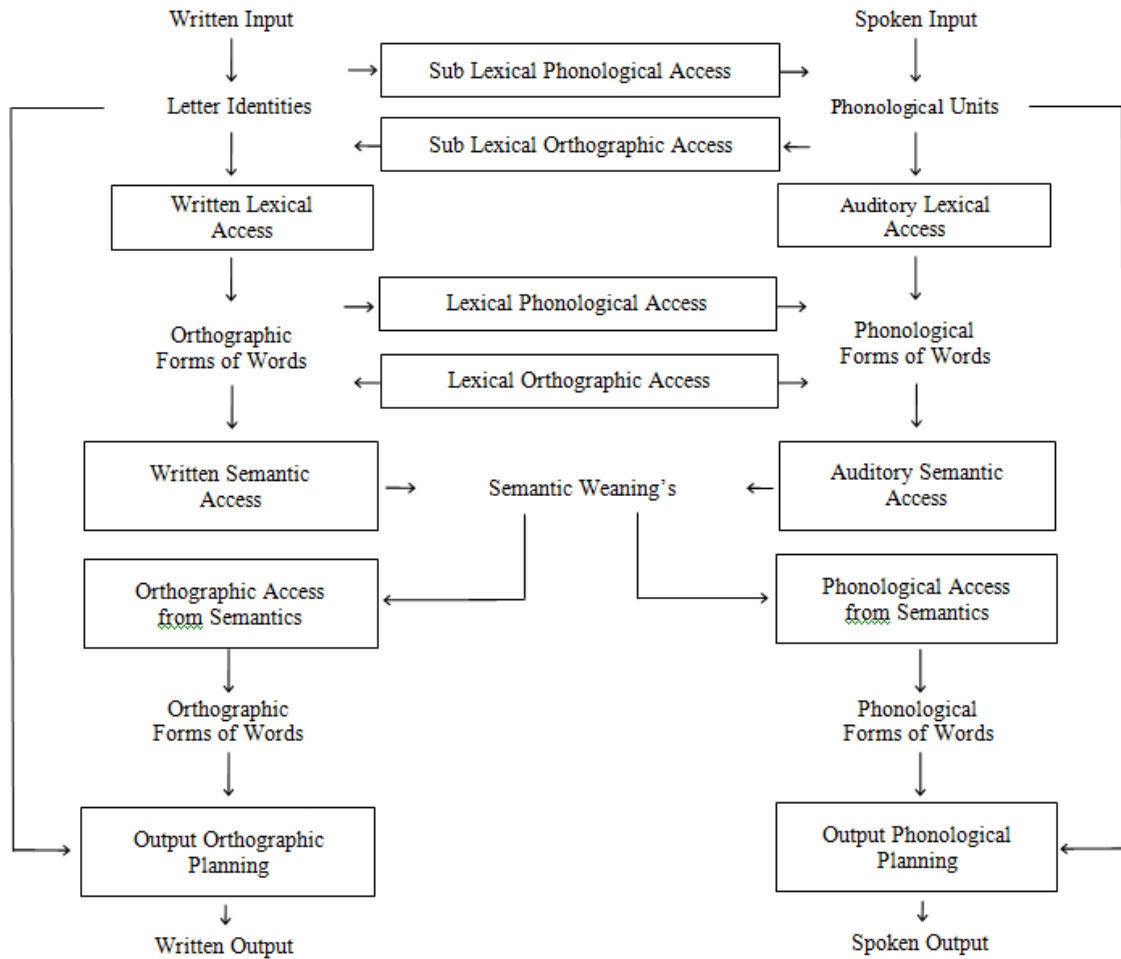
Warm Regards

[Signature]

WSoE PROGRAMMES HEAD
011 717 3001



Anexo 7 – Processamento da Linguagem



Fonte: Caplan, 1992

Apêndice 1 – Teste inicial



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Código do Aluno _____

Data ____ / ____ / ____

Responde as questões seguintes, obedecendo as orientações que te são apresentadas.

- 1. Escreve o abecedário de A a Z.**

- 2. Atenção ao ditado.**

[Texto para o ditado

As minhas histórias

O meu pai gosta de histórias do coelho e da hiena. Na escola também aprendo muito sobre histórias de outros animais. Infelizmente, não tenho livros de histórias. Gostaria de oferecer a outras crianças como eu. Eu gosto de ler para aprender. adaptado.] – não disponibilizado ao aluno.

- 3. Escreve os sons, mediante o meu pronunciamento.**

[A, F, X, B, E, V, U, I, T] – não disponibilizado ao aluno

- 4. Coloca um círculo nas letras que forem pronunciadas.**

a u m z t f b c s v e r l x

- 5. Coloca um círculo na palavra certa**

pato-paol-cao-mesa-fetro-papel-jace-escola-primel-estrada-cail-bicicleta-coelho-agua-serrote-bartim-mamã

Apêndice 2 - Guia de entrevista para alunos



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Guia de entrevista para alunos da 6ª classe identificados com NEE-DA

Caro aluno,

Esta entrevista tem como objectivo colher algumas informações para uma pesquisa académica, sobre as práticas educacionais no contexto da inclusão. Garantimos total confidencialidade de todos os dados constantes neste documento e, desde já, agradecemos a sua colaboração.

Código _____ (não responder)

1. Nome _____ (opcional)
2. Sexo: Masc. ____ Fem. ____
3. Idade ____ anos
4. Naturalidade _____
5. Consentimento do Encarregado de educação: Ass. _____ data
____/____/____
6. Com quem vives em casa? pai ____ mãe ____ irmãos ____ padrasto ____ madrasta ____
primos
tios ____ avós ____ outros (quem?) _____
7. Caso não viva com os pais. Onde se encontram os seus pais? (explorar outras questões
em redor como, por ex. estão/estavam doentes? De que doença padecem/padeciam?
Etc.) _____

8. Gostas das pessoas com quem vives? Sim ____ Não ____ Por quê? _____

9. Tens amigos no bairro onde vives? Sim ____ não ____ Brincas com eles? Sim ____ Não
____ que tipo de brincadeiras? _____

10. Gostas de ir a escolas/estudar? Sim ____ Não ____ por quê? _____

11. Qual é a disciplina que mais gostas na escola? Português ____ Matemática ____
Ciências sociais ____ Ciências naturais ____ Moral e cívica ____ Ofícios ____ Ed. física
____ Por quê? _____

12. Gostas (não gostas) da disciplina de Português? Gosta ____ Não gosta ____ por quê? _____

13. Gostas de ler? Sim ____ Não ____ Por quê? _____

14. Qual é a matéria que mais gostas na disciplina de Português? Ler contos ___ ler poesia ___ ler silenciosamente ___ ler em voz alta ___ fazer redacção ___ fazer diálogo sobre textos ___ ler e interpretar textos ___ recontar histórias dos textos ___ fazer exercícios de gramática ___
15. Gostas do/a teu/tua professor(a) de Português? Sim ___ não ___ por quê? _____
16. Tu compreendes quando ele/ela ensina? Sim ___ Não ___ por quê? _____
17. Quando tu falhas na leitura (ou não consegues ler), o que o/a teu/tua professor(a) faz? Ajuda a ler ___ lê correctamente a palavra errada ___ manda repetir a palavra errada ___ não faz nada ___ exalta-se ___
18. Quando não consegues ler (ou fazer uma actividade), o/a professor(a) ajuda? Ajuda sempre ___ Nunca vem ajudar ___ Ajuda os outros colegas ___ nem sempre ajuda _____
19. Alguém tem te ajudado a ler em casa? Sim ___ Não ___ Caso sim, quem? _____
20. Tens lido livros de histórias em casa com a ajuda dos teus pais ou irmãos? Sim ___ Não ___ caso sim, (quais?) _____

Vamos agora fazer algumas actividades (gravação de leituras e aplicação de exercícios de compreensão dos textos).

Apêndice 3 – Texto A



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Texto A

Nome/código			
Data de Nascimento ____/____/____	6ª Classe	Data: ____/____/____	Leitura
Bazaruto			1
No distrito de Inhassoro, na província de Inhambane, fica o arquipélago do Bazaruto. As suas quatro ilhas são das mais belas que podemos encontrar ao longo da nossa costa.			13 27 30
Com praias e águas limpas, e abundante e variada pesca, essas ilhas constituem um atractivo para aqueles que gostam de passar as suas férias junto do mar. Aqui poderão apreciar a Natureza, em que sobressaem uma fauna e flora ricas, principalmente junto das lagoas de água doce.			42 56 70 77
A zona de Bazaruto tem muito peixe, graças à baía que se forma entre a ilha maior – também chamada Bazaruto – e a costa de Vilanculos, em frente da qual se encontra o arquipélago. Esta baía possui condições excelentes para a pesca artesanal realizada pela população e para a pesca desportiva. É um dos lugares onde existe o chamado “marlingue”, peixe muito procurado pelos turistas amantes da pesca à linha. Também se pode fazer caça submarina e podem se apanhar diversos tipos de marisco, entre eles a ostra, o caranguejo, a lagosta e o camarão.			93 107 118 132 143 157 171
A população dedica-se à pesca, ao pastoreio – sobretudo do gado ovino e caprino – e alguma agricultura, utilizando os seus barcos para realizar a troca de produtos com o continente.			183 196 200
Para visitar as ilhas é possível viajar nos barcos dos pescadores, que fazem a carreira regular a partir de vilanculos e, ainda, por via aérea.			214 225
O Bazaruto oferece condições naturais óptimas para desenvolver o turismo interno; ao mesmo tempo poderá vir a receber turistas estrangeiros, sobretudo dos países vizinhos que não têm costa marítima.			235 247 254
Cristina Canto e Castro Livro do Aluno-6ª classe-Língua portuguesa, p. 93			
Nome do Avaliador:			

	Texto
Tempo de Leitura (T) (em minutos)	
Nº de palavras Lidas (PL)	
Nº de erros (E)	
Nº de palavras correctamente lidas PCL	
Velocidade (V)	
Fluência (F)	
Precisão (P)	

Observações: _____

Apêndice 4 – Texto B



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Código:			
Data de Nascimento ___/___/___	6ª Classe	Data: ___/___/___	Leitura
O RAPAZ E O CRÂNIO			5
Um rapaz foi fazer uma viagem e no caminho encontrou uma cabeça humana.			17 18
As pessoas costumavam passar por ela sem fazer caso, mas o rapaz não procedeu assim.			31 33
Aproximou-se, bateu-lhe com um pau e disse-lhe:			43
- Deves a morte à tua estupidez.			49
O crânio respondeu:			52
- A estupidez me matou, a tua esperteza também te matará.			62
O rapaz aterrorizou-se tanto que, em vez de prosseguir, voltou para casa.			75
Quando chegou, contou o que se passara.			82
Ninguém acreditou:			84
- Estás a mentir! Já temos passado pelo mesmo lugar sem nada ouvirmos dessa tal cabeça.			96 99
- Como é que ela te falou?			105
- Então, vocês não acreditam? Vamos lá e se quando eu bater nessa tal cabeça, ela não falar, cortai a minha.			118 125
Todos partiram e, no sítio referido, o rapaz bateu na cabeça e repetiu:			138
- A tua estupidez é que te causou a morte.			147
Ninguém respondeu.			149
As palavras são pronunciadas outra vez e como o silêncio continuasse os companheiros gritaram:			161 163
- Mentiste! – e degolaram-no.			167
Imediatamente o crânio falou:			171
- A estupidez fez-me morrer e a esperteza matou-te.			181
O povo compreendeu então a injustiça que cometera. Mas é que espertos e estúpidos são todos iguais.			193 198
Viale Moutinho (org.) Contos populares de Angola, Ed. Nova Crítica Livro do Aluno-6ª classe-Língua portuguesa, p. 93			
Nome do avaliador:			

	Texto
Tempo de Leitura (T) (em minutos)	
Nº de palavras Lidas (PL)	
Nº de erros (E)	
Nº de palavras correctamente lidas PCL	
Velocidade (V)	
Fluência (F)	
Precisão (P)	

Observações: _____

Apêndice 5 – Teste de compreensão – Texto A



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Código do Aluno _____

Data ____/____/____

Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são apresentadas.

6. Assinala com “x” a opção correcta.

- a. O texto que acabaste de ler descreve um dos locais mais belos do nosso país chamado
- Vilanculo
 - Inhassoro
 - Bazaruto
 - Inhambane
- b. Bazaruto é um arquipélago composto por
- Quatro ilhas
 - Cinco ilhas
 - Uma ilha
 - Nove ilhas maiores
- c. O arquipélago de Bazaruto localiza-se
- Na província de Gaza
 - Na província de Maputo
 - Na província de Sofala
 - Na província de Inhambane
- d. A ilha maior também se chama
- Bazaruto
 - Inhambane
 - Inhassoro

Marlingue

e. Pode-se viajar para Bazaruto de

Barco ou de avião

Canoas ou de carro

Apenas de canoas

Apenas de avião

f. De acordo com o texto, as pessoas gostam de visitar o arquipélago de Bazaruto porque

Tem praias e águas limpas, e abundante e variada pesca

Tem muitos turistas

Tem boas pessoas

Tem barcos

g. O peixe mais apreciado pelos amantes da pesca desportiva chama-se

Garopa

Serra

Marlingue

Pedra

h. A população de Bazaruto dedica-se a

Mineração e a agricultura

À pesca e a Mineração

À pesca e ao pastoreio

À pesca, ao pastoreio e a agricultura

i. De acordo com o texto, Bazaruto oferece condições ótimas para

Desenvolver o turismo.

Praticar o futebol.

Praticar o voleibol.

Praticar o atletismo.

j. Diz, em poucas palavras, como é Bazaruto. _____

Fim!

Apêndice 6 – Teste de compreensão – Texto B



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Código do Aluno _____

Data ____/____/____

Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são apresentadas.

1. Assinala com “x” a opção correcta.

- a. O texto que acabaste de ler consiste em um diálogo entre as personagens
- O rapaz, o crânio e os companheiros
 - O narrador, o povo e o rapaz
 - O povo, o narrador e os companheiros
 - O povo, os companheiros e o crânio
- b. “Um rapaz foi fazer uma viagem e no caminho encontrou uma cabeça humana.” (linha 2).
- a) O que fez quando encontro a cabeça humana?
- Passou por ela sem fazer caso.
 - Aproximou-se, bateu-lhe com um pau.
 - Levou o crânio para mostrar os companheiros.
 - Pegou a cabeça e enterrou-a.
- b) O rapaz disse ao crânio
- A tua esperteza te matará.
 - A estupidez me matou.
 - Deves a morte à tua estupidez.
 - Mentiste!
- c) O crânio respondeu
- A tua esperteza te matará.

- A estupidez me matou.
- Deves a morte à tua estupidez.
- A estupidez me matou, a tua esperteza também te matará.

c. O rapaz aterrorizou-se tanto que

- Prosseguiu imediatamente com a viagem.
- Em vez de prosseguir, voltou para casa.
- Pediu desculpas ao crânio.
- Pediu para que se lhe cortassem a cabeça

d. “Quando chegou, contou o que se passara.”

a) Os companheiros

- Não acreditaram no rapaz.
- Acreditaram no rapaz.
- Pediram explicações.
- Quiseram ver a cabeça humana.

e. “- Então, vocês não acreditam? Vamos lá e se quando eu bater nessa tal cabeça, ela não falar, cortai a minha.”

a) Quem proferiu estas palavras?

- Foi o crânio.
- Foi a cabeça humana.
- Foi o povo.
- Foi o rapaz.

f. Todos partiram e, no sítio referido, o rapaz bateu na cabeça (...), mas

- O crânio não respondeu.
- O crânio respondeu.
- Os companheiros responderam.
- O rapaz respondeu.

g. Ao ouvir o rapaz, as pessoas manifestaram

- Um grande alívio.
- Uma enorme desconfiança.

- Uma incontrolável alegria.
- Uma satisfação.

h. Imediatamente o crânio falou: “*A estupidez me matou, a tua esperteza também te matará*”

a) Estas palavras foram ouvidas pelo rapaz?

- Não! O rapaz não ouviu estas palavras.
- Sim! O rapaz ouviu estas palavras.
- O rapaz ouviu as palavras mas não compreendeu.
- O rapaz pediu para repetir a pergunta para poder ouvir.

b) O rapaz não ouvir aquelas palavras porque

- Estava aterrorizado.
- Estava a bater a cabeça humana.
- Estava muito feliz.
- Estava morto

c) Que sentimento a fala do crânio provocou nos ouvintes?

- Sentimento de terem cometido uma injustiça.
- Sentimento de terem feito justiça certa.
- Sentimento de felicidade.
- Sentimento de solidariedade

i. Qual das seguintes palavras melhor caracteriza o encontro entre o rapaz e o crânio?

- Normal, alegre e útil.
- Insólito, estranho e fatídico.
- Útil, profético e breve.
- Alegre, breve e normal.

j. “A estupidez me matou, a tua esperteza também te matará”.

Explica, por palavras tuas, o sentido desta frase. _____

Apêndice 7 – Teste de decisão lexical



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Código do aluno _____ Data ____/____/____

Teste de elicitación para o reconhecimento de palavras

1. Nas frases seguintes foram sublinhadas algumas expressões. De acordo com o seu conhecimento, diga se as tais expressões são ou não palavras na língua portuguesa.

Nº	Palavra?	Sim	Não
1	O meu pai gosta de chá .		
2	O Chal era feito de ervas.		
3	(...) o rapaz bateu na cabeja e repetiu.		
4	Então, a cabeça logo falou.		
5	Os turistas viajaram de barco .		
6	Os artesãos do arquipélago fabricam berços .		
7	(...) e como o silêncio continuasse os companheiros gritaram!		
8	O pilencio da noite.		
9	A esperteza matou-te.		
10	A estupidez superou a esberteza .		
11	Ela falava da cadeira .		
12	Os tios sentaram-se nas cabeiras .		
13	Os outros não acreditaram no rapaz .		
14	O napaz não prosseguiu com a viagem.		
15	Os alunos gostam de costra .		
16	As meninas também gostam de ostra .		
17	As aventuras dos turistas .		
18	Os turistos de Bazaruto.		
19	O crano também falou.		
20	As crianças viram um crânio		

Outras palavras: futebol/*futebolar, acreditou/*acredilou, atirador/*atidador, manta/*masta, pé/*pet, etc.

Apêndice 8 – Teste de soletração



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Teste de Soletração

Código do aluno _____

Nº	Palavra	Soletração								
		e	s	t	u	p	i	d	e	z
1	Estupidez									
2	Humana	h	u	m	a	n	a			
3	Prosseguir	p	r	o	s	s	e	g	u	i
4	Esperteza	e	s	p	e	r	t	e	z	a
5	Crânio	c	r	â	n	i	o			
6	Degolar	d	e	g	o	l	a	r		

Apêndice 9 - Questionário sócio-linguístico e profissional para professores



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Questionário sócio-linguístico e profissional para professores de língua portuguesa em turmas inclusivas da 6ª classe

Caro professor,

Eis diante de si, o questionário sócio-linguístico e profissional, no qual pedimos que responda. Os dados deste questionário serão utilizados para fins meramente académicos, que se circunscrevem na pesquisa sobre as práticas educacionais no contexto da inclusão. Garantimos total confidencialidade de todos os dados constantes neste documento e, desde já, agradecemos a sua colaboração.

Instrução: Assinale com um “x” a(s) opção(ões) que se enquadrarem no seu perfil sócio-linguístico e profissional. DA - Significa Dificuldades de Aprendizagem.

Código _____ (não responder)

1. Nome _____ (opcional)
2. Sexo: Masc. ____ Fem. ____
3. Idade ____ anos
4. Naturalidade _____
5. Tempo de serviço _____
6. Habilitações académicas/literárias (grau mais elevado adquirido):
Básico ____ médio ____ Licenciatura ____ Mestrado ____ Doutoramento
____ Outro? Qual? _____
7. Habilitação profissional
Curso: _____
8. Em que língua se comunicou, na sua infância, com seus pais e irmãos? a) Português ____ b) Português e língua *bantu* (qual? _____) Língua *bantu* (qual? _____) outra (qual? _____)
9. Em que língua costuma falar actualmente? a) Português ____ b) Português e outras línguas bantu (quais? _____) c) Português e outras línguas (quais? _____)
10. Em quantas turmas leciona? Uma ____ duas ____ três ____ quatro ____
11. Tem Formação na área de Necessidade Educativas Especiais (NEE)? Sim ____ Não ____
 - a. Caso sim:
 - a) Onde fez a referida Formação? (nome da instituição) _____
 - b) Qual foi a duração da formação? _____
 - c) Acha que a formação adquirida ajuda nas suas actividades docentes, para responder às necessidade de alunos com dificuldades de aprendizagem? Sim ____ Não ____ Justifica _____

- b. Caso Não:
- a) Tem tido formação complementar, fornecida pela escola/DPED/SDEJT, para melhorar a sua actividade docente? Sim ____ Não ____ Caso sim, Que tipo? _____
- b) Tem feito intercâmbio com outros professores/profissionais com mais experiência no ramo da Educação inclusiva ou NEE? Sim ____ Não ____ Caso sim, de que instituições são provenientes? _____
- c) Tem optado pela auto formação? Sim ____ Não ____ Caso sim, de que tipo? _____
12. Quantos alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE) tem? _____
- 9.1. Quantos alunos têm Dificuldades de Aprendizagem da leitura? _____
- 9.2. Que critério usa para identificar alunos com Dificuldade de Aprendizagem da leitura? Diagnóstico Psicopedagógico ____ Diagnóstico Hospitalar ____ Informação dos pais/encarregados de educação ____ actividades pedagógicas _____
Quais? _____
13. Qual dos grupos (os com DA e os regulares) apresenta melhor desempenho na leitura (competência leitora)? Alunos com DA ____ Alunos regulares _____
Comente: _____
14. Que estratégias usa no ensino da leitura, de modo a que todos atinjam a fluência desejada? _____
15. No decurso da sua actividade docente, consegue cumprir escrupulosamente o programa de ensino? Sim ____ Não ____ Justifique (motivo) _____
16. Há espaço para a integração de novas abordagens de ensino, além das plasmadas no programa, tendo em vista uma melhor inclusão de alunos com DA? Sim ____ Não ____ justifica (motivo) _____
17. Que actividades toma como prioritárias, para incluir alunos com DA, no PEA da disciplina de Português? a) Leitura e interpretação de textos _____ b) Exercícios da gramática da língua _____ c) Redacção (escrita criativa, desenho e pintura) _____ d) oralidade (diálogos, reconto) _____ e) todas as actividade _____ f) outras? Aponte. _____
18. Os objectivos da proficiência e fluência propostos pelo programa de ensino: a) são sempre atingidos pelos alunos com DA (da leitura) _____ b) nunca são atingidos por este grupo de alunos _____ c) nem sempre são atingidos _____ d) são atingidos pelos alunos normais e alguns alunos com DA (da Leitura) _____ e) comente a sua opção _____
19. A escola onde lecciona dispõe de materiais e espaços físicos adequados para trabalhar com alunos com DA? Sim ____ Não ____ comente _____

20. Considera os recursos da escola onde lecciona uma condicionante para o desempenho pedagógico docente face aos alunos com DA? Sim ____ Não ____ comente _____
21. Considero que a sala de aula, onde lecciona, tem as condições adequadas que permita desempenhar um bom trabalho com os alunos, em especial com os com DA. Sim ____ Não ____ comente _____
22. Considera que os recursos escolares existentes na sua escola se adequam e dão resposta às dificuldades sentidas pelos alunos com DA? Sim ____ Não ____ comente _____
23. Considera o actual currículo adequado para a prática de uma educação inclusiva? Sim ____ Não ____ comente _____

Questões particulares

24. Que problemas (biológicos) apresenta o aluno “A”? _____
25. O aluno “A” possui uma ficha de diagnóstico Psicopedagógica no seu processo individual? Sim ____ Não ____
26. Que dificuldade o aluno “A” apresenta? _____
27. Como é que foi identificado como aluno com NEE/DA? _____
28. Que dificuldades tem no domínio da leitura? _____
29. O aluno “A” tem sido voluntário nas actividades de E-A do Português? Sim ____ Não ____
- a. Caso sim, em que domínios? a) leitura ____ b) escrita/redacção ____ c) oralidade (diálogo, conto e reconto) ____ d) gramática ____ e) todas as áreas ____ f) nenhuma área ____
30. O aluno “A” apresenta-se motivado para aprender? Sempre ____ Nunca ____ de vez enquanto _____
31. Como professor, tem dialogado com os pais/encarregado de educação do aluno “A”? Sim ____ Não ____ . Caso sim, o que dizem sobre o seu educando? (origem dos problemas/comportamento em casa/comportamento com amigos no bairro, etc.) _____
32. Quais são os erros mais cometidos pelo aluno “A” no acto de ler? _____
33. Como professor de Português, tem dado um *feedback* correctivo aos erros cometido pelo aluno “A” no acto de ler? Sim ____ Não ____ Caso sim, que tipo de *feedback* correctivo dá? _____
34. O correctivo fornecido é ultrapassado (memorizado) pelo aluno (e recuperado) nas leituras posteriores? Sempre ____ Nunca ____ Nem sempre _____
35. Que procedimento toma quando se verificam erros recorrentes? _____

36. Consegue dar *feedback* correctivo a todos os alunos da turma? Sim ____ não ____
Justifique_____

37. Que critérios usa para a correcção/avaliação da (fluência) leitura dos seus aluno? a).
Critérios definidos pelo grupo de disciplina ____ b) critérios por si previamente
definidos ____ c) não existe critério pré estabelecido _____
Justifique_____

38. O que acha do modelo de monodocência na 6ª classe? É bom ____ Não é bom.
Justifica_____

Fim, obrigado!

Apêndice 10 - Guia de entrevista para os pais/encarregados de educação



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Guia de entrevista para os pais/encarregados de educação dos alunos da 6ª classe identificados com Dificuldades de Leitura

Caro pai/encarregado de educação,

Esta entrevista tem como objectivo colher algumas informações para uma pesquisa académica, sobre as práticas educacionais no contexto da inclusão. Garantimos total confidencialidade de todos os dados constantes neste documento e, desde já, agradecemos a sua colaboração.

Código _____ (não responder)

1. Nome _____ (opcional)
2. Sexo: Masc. ____ Fem. ____
3. Idade ____ anos
4. Naturalidade _____
5. Vínculo com o aluno
“A” _____
6. Com quem vive o/a aluno/a “A”? Pai ____ mãe ____ irmãos ____ padrasto ____ Madrasta ____ primos ____ Tios ____ avós ____ Outros (quem?)

7. Ocupação/Fonte de Renda _____
8. Caso não viva com os pais. Onde se encontram os seus pais? (explorar outras questões em redor como, por ex. estão/estavam doentes? De que doença padecem/padeciam? Caso tenham falecido, etc.) _____

9. Agregado familiar/ quantas pessoas vivem na sua casa? _____
10. Que línguas usam para comunicar em casa? Português ____ port. e uma língua *bantu* (qual? ____
língua *bantu* (qual? _____) outras línguas (quais? _____)
11. Tem livros de histórias em casa? Sim ____ Não ____ (quais?)

12. Tem contado histórias para os seus educandos em casa? Sim ____ não ____ caso sim, em que língua? _____

13. O aluno “A” sofre de alguma doença/distúrbio? Sim ___ não ___ caso sim, qual? _____ desde quando? _____ tem acompanhamento médico/psicológico? Sim ___ não ___ tem fica hospitalar? Sim ___ Não _____
14. Tem ideia de qual seria a origem do problema? Sim ___ Não _____
Comenta _____
15. Alguém na sua família já teve um problema similar no passado? Sim ___ não _____ não sei _____ Comenta _____
16. Esta criança teve algum problema de saúde ao longo do seu crescimento ou a mãe teve um problema na gestação? Sim ___ não ___ não sei ___ Comenta _____

17. Tem acompanhado o desempenho escolar do seu educando? Sempre ___ nunca ___ nem sempre ___ caso sim, que dificuldades escolares ele apresenta? _____

18. O que tem feito para ajudar o seu educando a ultrapassar as dificuldades que apresenta? _____

19. Tem ajudado o seu educando a resolver o TPC? Sim ___ Não ___ nem sempre ___
Justifica _____

20. Tem oferecido livros, de leitura extra, ao seu educando para melhorar a leitura? Sim _____ Não ___ algumas vezes _____ Justifique _____

21. Apresentação e assinatura do consentimento informado.

Fim, obrigado!

Apêndice 11 - Grelha de Observação de aulas



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Grelha de observação de aulas

Esta ferramenta serve apenas para a recolha de dados no âmbito da pesquisa académica sobre a Educação Inclusiva em Moçambique, e não tem o propósito de avaliar as actividades do professor.

	Código do professor:		classe		Turma
	Disciplina:		Nº de alunos: global ___ com NEE ___		Data: ___/___/___
	Observador:		Sala		Hora:
INDICADORES E EXEMPLOS DE EVIDÊNCIAS			NADA EVIDENTE	ALGO EVIDENTE	BEM EVIDENTE
Organização da sala de aula	1. Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?				
	Evidências				
	2. A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor?				
	Evidências				
	3. Os alunos estão agrupados de alguma forma?				
	Evidências				
4. Qual o aspecto da sala de aula?					
Evidências					

	5. O que está afixado nas paredes?			
	Evidências			
	6. Que recursos estão disponíveis na sala			
	Evidências			
Plano de aula.	1. Qual é o tema da aula?			
	Evidências			
	2. Quais são os objectivos			
	Evidências			
	3. Que estratégia irá implementar para alcançar os objectivos propostos?			
	Evidências			
	4. Que estratégias específicas de atendimento de pessoas com DA.			
	Evidências			
	5. A matéria seleccionada é adequada a alunos com DA?			
	Evidências			
	6. Que abordagens e actividades irá propor?			
	Evidências			
	7. Faz algumas adaptações para alunos com DA?			
	Evidências			
8. Como se articulam essas actividades?				
Evidências				
9. Como prevê a consolidação da aula?				
Evidências				

	10. Que recursos irá utilizar?				
	Evidências				
	11. Porque escolheu essas actividades?				
PEA: Interação na (sala de) aula	Verificar se as actividades desenvolvidas são diversificadas, complementares, exequíveis e adequadas à concretização dos objectivos propostos.				
	Evidências				
	- Verificar se os recursos:	- São suficientes, diversificados e adequados a todos os alunos;			
		Evidências			
		- Estão organizados de forma a poderem ser distribuídos com a menor perturbação possível;			
		Evidências			
	Que tipos de interacção professor-aluno e aluno-aluno, o professor promove nesta aula? De que maneira o faz?				
	Evidências				
	Verificar se o professor irá:	- Estimula a interacção entre os alunos;			
		Evidências			
- Gere mas não dominar as discussões;					
	Evidências				
	- Atribui tempo suficiente para os alunos reflectirem.				
	Evidências				
Como o professor responde às características e necessidades específicas de cada um dos alunos da turma? Existe algo em particular sobre este grupo de alunos que					

	eu deva saber?				
	Evidências				
	Verificar como é que o professor:	- Dá resposta aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos através da diversificação de actividades;			
		Evidências			
		- Torna as actividades acessíveis para todos (nomeadamente para aqueles que têm algum tipo de deficiência)			
		Evidências			
- Promove a participação de todos; - Desafiara os alunos mais competentes.					
Evidências					
Consolidação	Verificar como é que o professor:	- Testa as competências adquiridas pelos alunos?			
		Evidências			
		- Recebe o <i>feedback</i> dos alunos? É positivo ou Negativo?			
		Evidências			
		- Procede em caso de <i>feedback</i> negativo.			
Evidências					

Fonte: adaptado de Reis (2011)

Observações: _____

Apêndice 12 - Termo de consentimento informado para pais



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Protocolo de Pesquisa

Versão, CIBS-FM & HCM

Didáctica de Leitura em Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique – Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro pai/encarregado de educação,

Chamo-me **Gilberto Necas Mucambe Milice**, filho de Gustavo Milice e de Maria Helena Gemo Mucambe, investigador principal do presente estudo, inserido no âmbito da elaboração da minha tese de Doutoramento em Linguística Aplicada Educacional. Trata-se de uma pesquisa para fins meramente académicos, da qual convido-lhe a participar. Não precisa tomar uma decisão imediata sobre a sua participação nesta pesquisa, querendo, pode consultar alguém da sua confiança. Esta pesquisa configura-se relevante porque pretende buscar o tipo e as causas das dificuldades de leitura, para uma melhor intervenção por parte dos professores e formuladores de políticas públicas. O objectivo da pesquisa é ver quais são as formas que os professores utilizam para ensinar alunos com dificuldades de leitura, para depois propor novas formas de ensinar, de modo que todo o aluno saiba ler e escrever. Portanto, é uma pesquisa descritiva que procura apresentar as características dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem da leitura. O encarregado foi seleccionado porque durante a assistência as aulas verificamos que o seu educando apresentou dificuldades em alguns dos testes realizados. Incluiremos também neste grupo, outros alunos (meninos e meninas) com maior ou menor dificuldades na leitura. A sua participação nesta pesquisa não é obrigatória, isto é, é de carácter voluntário, sendo que a qualquer momento poderá interromper a participação do seu educando na pesquisa sem nenhum prejuízo, e a sua eventual recusa não influenciará na prestação de qualquer serviço habitual.

Os dados serão colhidos através de testes (provas) de leitura e interpretação de textos, soletração, decisão lexical e leitura em voz alta (que será gravada). Os testes terão a duração de 45, podendo se alargar até que o aluno conclua a realização, sendo aplicados em visitas regulares de acompanhamento. Excepcionalmente, o teste de leitura em voz alta terá a duração de três minutos. Não haverá fotografias e o nome do seu educando será oculto através de um código de identificação. Os dados serão guardados em local seguro (armário com tranca) e apenas servirão para a presente pesquisa e artigos relacionados com esta pesquisa e arquivados em disco externo, para o caso das gravações. Pela natureza do estudo, este não

apresenta riscos, nem inconvenientes para o seu educando, pelo contrário procura ajudar o seu educando. Este estudo, poderá ajudar o seu educando a melhorar o seu desempenho na leitura, e ao seu professor a identificar as dificuldades que eventualmente este ou outras crianças terão na aprendizagem da leitura, com a finalidade de melhorar a sua competência leitora e a dos seus colegas.

A participação do seu educando não trará custos a si. Igualmente, a sua participação não será paga, uma vez que, como dissemos, trata-se de uma pesquisa académica. A sua privacidade será protegida, pelo que não é obrigatório responder às questões em que julga não se sentir confortável. Toda a informação por si prestada não será partilhada com nenhuma outra pessoa e a sua identidade e a do seu educando não serão divulgadas (no lugar do seu nome será colocado um código para evitar que seja reconhecido). Os resultados desta pesquisa serão divulgados em formato de tese, em conferências, palestras e publicações académicas, respeitando sempre os pressupostos éticos constantes neste documento.

Qualquer dúvida ou esclarecimento a cerca desta pesquisa, queira, por favor, contactar as seguintes entidades:

1. O pesquisador – Gilberto Necas Mucambe Milice, contacto gilmilice@gmail.com;
2. O Comité de Ética que aprovou: Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM & HCM), contactos cibsfmhcm@gmail.com; Presidente 849006145/ Vice-Presidente 846073868. Endereço: Faculdade de Medicina, Av. salvador Allende nº 702/www.cibs.uem.mz.

DECLARAÇÃO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Didáctica de Leitura em Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique – Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas

Eu.....encarregado(a) de educação do alunoque frequenta a 6ª classe, na Escola Primária....., após leitura minuciosa das informações constantes neste termo de consentimento livre e esclarecido, fui devidamente explicado/informado dos objectivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. O pesquisador, Gilberto Milice, certificou-me de que os dados colectados serão utilizados apenas em sua tese de Doutoramento e os resultados obtidos poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Ele, também, me informou que esta pesquisa não prevê contribuição financeira ao educando e à instituição, uma vez que os dados obtidos poderão ser utilizados pela própria escola para reflexões e usos futuros, especialmente na melhoria do processo de Ensino-Aprendizagem da leitura. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Assim, firmo o meu consentimento livre e informado concordando que o meu educando participe na pesquisa proposta, especialmente nos seguintes pontos:

N °	Área de participação da criança	Sim	Não
1	Testes académicos (de leitura, soletração, compreensão, reconhecimento de sons ou palavras, alfabeto)		

Assinatura do encarregado

Data e hora

Nome do menor em maiúsculas

Impressão digital
(em caso de não
saber assinar)

Assinatura da pessoa que realizou a explicação do consentimento

Nome em maiúsculas da pessoa que realizou a explicação do consentimento

Data e hora

Se não sabe ler, uma testemunha imparcial deve também assinar este formulário:

Assinatura da testemunha imparcial

Data e hora

Nome da testemunha imparcial em maiúsculas

(ass.)

(Assinatura do encarregado)

Apêndice 13 - Termo de assentimento informado



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Protocolo de Pesquisa

Versão, CIBS-FM & HCM

Didáctica de Leitura em Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique – Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO

Caro aluno,

Chamo-me **Gilberto Necas Mucambe Milice**, filho de Gustavo Milice e de Maria Helena Gemo Mucambe, investigador principal do presente estudo, inserido no âmbito da elaboração da minha tese de Doutoramento em Linguística Aplicada Educacional. Trata-se de uma pesquisa para fins meramente académicos, da qual convido-lhe a participar. Não precisa tomar uma decisão imediata sobre a sua participação nesta pesquisa, querendo, pode consultar alguém da sua confiança. Esta pesquisa configura-se relevante porque pretende buscar o tipo e as causas das dificuldades de leitura, para uma melhor intervenção por parte dos professores e outros *titios* que elaboram políticas (que fazem livros, programas de ensino, entre outros matérias). O objectivo da pesquisa é ver quais são as formas que os professores utilizam para ensinar alunos com dificuldades de leitura, para depois propor novas formas de ensinar, de modo que todo o aluno saiba ler e escrever. Portanto, é uma pesquisa descritiva que procura apresentar as características dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem da leitura. Assim, você foi seleccionado porque apresentou dificuldades em alguns dos testes realizados. Incluiremos, também, neste grupo, outros alunos (meninos e meninas) com maior ou menor dificuldades na leitura. A sua participação nesta pesquisa não é obrigatório, isto é, é de carácter voluntário, sendo que a qualquer momento poderá interromper a sua participação no estudo, sem nenhum prejuízo, e a sua eventual recusa não influenciará na prestação de qualquer serviço habitual.

Os dados serão colhidos através de testes (provas) de leitura e interpretação de textos, soletração, decisão lexical e leitura em voz alta (que será gravada). Os testes terão a duração de 45 minutos, podendo se alargar até que o aluno conclua a realização, sendo aplicados em visitas regulares de acompanhamento. Excepcionalmente, o teste de leitura em voz alta terá a duração de três minutos. Não haverão fotografias e o seu nome será oculto, através de um código de identificação. Os dados serão guardados em local seguro e apenas servirão para a presente pesquisa e artigos relacionados com a pesquisa (armário com tranca) e arquivados em disco externo, para o caso das gravações. Pela natureza do estudo, este não apresenta riscos, nem inconvenientes para si, pelo que não se sinta mal por não conseguir ler ou fazer

uma tarefa, caso necessário eu poderei ajudá-lo. Este estudo poderá ajudar a si e ao seu professor a identificar as dificuldades que eventualmente terá na aprendizagem da leitura, com a finalidade de melhorar a sua competência leitora e a dos seus colegas.

A sua participação não trará custos a si, nem ao seu encarregado de educação. Igualmente, a sua participação não será paga, uma vez que, como dissemos, trata-se de uma pesquisa académica. A sua privacidade será protegida, pelo que não é obrigatório responder às questões em que julgar não se sentir confortável. Toda a informação, por si prestada, não será partilhada com nenhuma outra pessoa e a sua identidade não será divulgada (no lugar do seu nome será colocado um código para evitar que seja reconhecido). Os resultados desta pesquisa serão divulgados em formato de tese, em conferências, palestras e publicações académicas, respeitando sempre os pressupostos éticos constantes neste documento.

Qualquer dúvida ou esclarecimento a cerca desta pesquisa, queira contactar as seguintes entidades:

1. O pesquisador – Gilberto Necas Mucambe Milice, contacto gilmilice@gmail.com;
2. o Comité de Ética que aprovou: Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM & HCM), contactos cibsfmhcm@gmail.com; Presidente 849006145/ Vice-Presidente 846073868. Endereço: Faculdade de Medicina, Av. salvador Allende nº 702/www.cibs.uem.mz.

Declaração de Assentimento

Tendo em vista a elaboração da tese de Doutoramento em Linguística Aplicada na Universidade Eduardo Mondlane, subordinado ao tema: “Didáctica de Leitura em Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique – Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas”, do pesquisador **Gilberto Necas Mucambe Milice**, Eu,, aluno da 6ª classe, na Escola Primária Completa, após leitura minuciosa das informações constantes neste termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que, estou ciente de que: *i.* fui explicado sobre os termos e condições da presente pesquisa, não restando qualquer dúvida; *ii.* a minha participação é de natureza voluntária; *iii.* a qualquer momento posso desistir de participar na pesquisa; *iv.* as respostas serão utilizadas na tese e em eventuais artigos e apresentações; *v.* Todas as respostas serão confidenciais. Será adoptado um pseudónimo como forma de garantir que a minha identidade seja preservada, por motivos éticos; *vi.* Recebi uma cópia desse termo de compromisso. Assim, firmo o meu consentimento livre e informado concordando em participar na pesquisa proposta, especialmente nos seguintes pontos:

Nº	Área de participação	Sim	Não
1	Testes académicos (de leitura, soletração, compreensão, reconhecimento de sons ou palavras, alfabeto)		

Assinatura do Menor

Data e hora

Impressão digital do
menor que não possa
assinar

Nome do menor em maiúscula

Assinatura da pessoa que realizou a explicação do
consentimento

Nome em maiúsculas da pessoa que
realizou a explicação do consentimento

Data e hora

Se o menor não sabe ler, uma testemunha imparcial deve, também, assinar este formulário:

Assinatura da testemunha imparcial

Data e hora

Nome da testemunha imparcial em maiúsculas

(ass.)

(Assinatura do encarregado)

Apêndice 14 - Termo de consentimento informado para professor



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Protocolo de Pesquisa

Versão, CIBS-FM & HCM

Didáctica de Leitura em Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique –

Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro professor,

Chamo-me **Gilberto Necas Mucambe Milice**, filho de Gustavo Milice e de Maria Helena Gemo Mucambe, investigador principal do presente estudo, inserido no âmbito da elaboração da minha tese de Doutoramento em Linguística Aplicada Educacional. Trata-se de uma pesquisa para fins meramente académicos, da qual convido-lhe a participar. Não precisa tomar uma decisão imediata sobre a sua participação nesta pesquisa, querendo, pode consultar alguém da sua confiança. Esta pesquisa configura-se relevante porque pretende buscar o tipo e as causas das dificuldades de leitura, para uma melhor intervenção, por parte dos professores e formuladores de políticas públicas. O objectivo da pesquisa é ver quais são as formas que os professores utilizam para ensinar alunos com dificuldades de leitura, para depois propor novas formas de ensinar, de modo que todo o aluno saiba ler e escrever. Portanto, é uma pesquisa descritiva que procura apresentar as características dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem da leitura. O professor foi seleccionado porque é professor numa turma indicada pela Direcção da Escola para a pesquisa. Mas, a sua participação, nesta pesquisa, não é obrigatória, isto é, é de carácter voluntário, sendo que está livre de não participar, a qualquer momento poderá interromper a participação no estudo sem nenhum prejuízo, e a sua eventual recusa não influenciará na prestação de qualquer serviço habitual.

Os dados serão colhidos através de um inquérito e assistência às suas aulas. Aos seus alunos serão aplicados testes (provas) de leitura e interpretação de textos, soletração, decisão lexical e leitura em voz alta (que será gravada). Os testes terão a duração de 45 minutos, podendo se alargar até que o aluno conclua a realização, sendo aplicados em visitas regulares de acompanhamento. Excepcionalmente, o teste de leitura em voz alta terá a duração de três minutos. Não haverá fotografias e o nome do seu educando será oculto através de um código de identificação. Os dados serão guardados em local seguro (armário com tranca) e apenas servirão para a presente pesquisa e artigos relacionados com a pesquisa e arquivados em disco externo, para o caso das gravações. Pela natureza do estudo, este não apresenta riscos, nem inconvenientes para si, pelo contrário, procura ajudar a si e aos seus alunos. Este estudo, poderá lhe ajudar a identificar as dificuldades que, eventualmente, os seus alunos possam ter na aprendizagem da leitura, com a finalidade de melhorar a sua competência leitora.

A sua participação não trará custos para si. Igualmente, a sua participação não será paga, uma vez que, como dissemos, trata-se de uma pesquisa académica. A sua privacidade será protegida, pelo que não é obrigatório responder às questões em que julga não se sentir confortável. Toda a informação, por si prestada, não será partilhada com nenhuma outra pessoa e a sua identidade e a do seu educando não serão divulgadas (no lugar do seu nome será colocado um código para evitar que seja reconhecido). Os resultados desta pesquisa serão divulgados em formato de tese, em conferências, palestras e publicações académicas, respeitando sempre os pressupostos éticos constantes neste documento.

Qualquer dúvida ou esclarecimento a cerca desta pesquisa, queira, por favor, contactar as seguintes entidades:

1. o pesquisador – Gilberto Necas Mucambe Milice, contacto gilmilice@gmail.com;
2. o Comité de Ética que aprovou: Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM & HCM), contactos cibsfmhcm@gmail.com; Presidente 849006145/ Vice-Presidente 846073868. Endereço: Faculdade de Medicina, Av. salvador Allende nº 702/www.cibs.uem.mz.

DECLARAÇÃO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Didáctica de leitura em Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique – Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas

Tendo em vista a elaboração da tese de Doutoramento em Linguística Aplicada, na Universidade Eduardo Mondlane, subordinado ao tema: “Didáctica de Leitura em Contexto da Educação Inclusiva em Moçambique – Abordagens Psicolinguísticas e Práticas Metodológicas”, do pesquisador **Gilberto Necas Mucambe Milice**, Eu,, professor da 6ª classe, na Escola Primária Completa, após leitura minuciosa das informações constantes neste termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que, estou ciente de que: *i.* fui explicado sobre os termos e condições da presente pesquisa, não restando qualquer dúvida; *ii.* a minha participação é de natureza voluntária; *iii.* a qualquer momento posso desistir de participar na pesquisa; *iv.* as respostas serão utilizadas na tese e em eventuais artigos e apresentações; *v.* Todas as respostas serão confidenciais. Será adoptado um pseudónimo como forma de garantir que a minha identidade seja preservada, por motivos éticos; *vi.* Recebi uma cópia desse termo de compromisso. Assim, firmo o meu consentimento livre e informado concordando em participar na pesquisa proposta, especialmente nos seguintes pontos:

N °	Área de participação	Sim	Não
1	Assistência às aulas		
2	Responder ao inquérito		

Assinatura do professor

Data e hora

Nome em maiúsculas do menor

Assinatura da pessoa que realizou a explicação do consentimento

Nome em maiúsculas da pessoa que realizou a explicação do consentimento.

Apêndice 15 – Notas tradutórias

Notas Tradutórias

- trad. 1** – Uma vez que não existe um modelo de educação inclusiva que se adapte às circunstâncias de cada país, é preciso ter cautela ao exportar e importar um determinado modelo. Embora os países possam aprender com as experiências dos outros, é importante que tenham em devida consideração as suas próprias singularidades históricas sociais, económicas, políticas e culturais. O desafio para os "importadores" de filosofias e práticas inclusivas é determinar até que ponto as filosofias, ideologias e práticas indígenas de seu país devem ser encorajadas, respeitadas, desafiadas, derrubadas ou misturadas com as de "fora" (Mitchell, 2005, p. 19).
- trad. 2** – "Embora ninguém tenha certeza do que causa as dificuldades de aprendizagem, algumas evidências indicam que elas podem ser genéticas, pois parecem 'correr em famílias'[...] factores ambientais, desde cuidados de saúde pré-natais inadequados até à exposição a substâncias nocivas, podem também levar a dificuldades de aprendizagem" (Kirk et. al., 2009, p. 117)
- trad. 3** – A leitura não consiste apenas em decodificar a palavra ou a linguagem escrita; pelo contrário, é precedida e entrelaçada com o conhecimento do mundo. A linguagem e a realidade estão dinamicamente interligadas. A compreensão alcançada pela leitura crítica de um texto implica perceber a relação entre texto e contexto (Freire & Macedo, [1987] 2005, p. 20).
- trad. 4** – "Ler o mundo precede sempre a leitura da palavra, e ler a palavra implica ler continuamente o mundo" Freire & Macedo ([1987] 2005).
- trad. 5** – As referências a deficiências cerebrais míticas (diagnosticadas circularmente em relação às dificuldades de leitura percebidas) não explicam nada. Tais fantasmas são evocados na ausência de compreensão ou teoria coerente. E mesmo que houvesse raras disfunções cerebrais que dificultassem a leitura de algumas crianças e adultos, isso não significa que esses indivíduos devam ser submetidos a regimes de tratamento não natural. Essas pessoas ainda devem ser ajudadas a dar sentido à escrita –, mas isso levará mais tempo e paciência. Chamá-los de deficientes dificilmente ajudará (Smith, 2004, p. 5).
- trad. 6** – (...) não há necessidade de esperar, pois, não obstante o efeito crucial da proficiência oral em L2 na compreensão de leitura, ela parece desempenhar um papel menor na explicação das fracas habilidades de leitura baseadas em palavras (habilidades de decodificação de palavras e pseudopalavras) em L2, que prevalecem apesar da instrução adequada (Geva, 2000, p. 64).
- trad. 7** – No caso da L2, um problema comum ocorre quando os estudantes são pedidos para ler um texto que é muito difícil por causa da sua limitada proficiência na língua segunda. Em particular, o conhecimento limitado do vocabulário pode levar a um modelo de compreensão textual minimamente desenvolvido e minimamente coerente. Nestes casos, os alunos confiarão excessivamente num modelo de situação. Porque os estudantes têm poucos recursos, o modelo da situação oferece uma oportunidade para impôr algum grau de coerência sobre uma interpretação que lhe poderá ser exigida. Assim, eles são capazes de responder a uma dada tarefa em uma maneira coerente, mas não necessariamente de uma forma que indique a compreensão do texto. (Grabe, 2009, p. 49).
- trad. 8** – A não compreensão pode ser motivada pela incapacidade de formar um modelo de texto coerente do texto, pelo reconhecimento de que algumas palavras-chave não são compreendidas, pela incapacidade de ordenar relações semânticas entre substantivos e

verbos em frases muito complexas, ou por informações contrárias às expectativas sociais e culturais (Grabe, 2009, p. 54).

- trad. 9** – (...) Um modelo de texto é privilegiado quando o leitor tem relativamente pouca experiência para interpretar ou quando o leitor não tem um conjunto forte de respostas atitudinais a um texto. Desta forma, muitos textos que normalmente se destinam a fins de aprendizagem devem construir e reforçar um modelo textual de compreensão como objectivo inicial. Por outro lado, um modelo de situação de interpretação do leitor é mais provável de ser enfatizado quando o leitor tem amplo conhecimento de fundo sobre o tema e o autor, e espera-se uma postura mais avaliativa em relação ao texto (Grabe, 2009, p. 47).
- trad. 10** – A aquisição parece agora desempenhar um papel mais central do que a aprendizagem no desempenho na segunda língua. A nossa capacidade de utilizar segundas línguas provém sobretudo do que adquirimos, não do que aprendemos. Nossas regras conscientes desempenham apenas uma função: actuam como editor ou monitor (krashen, 1989, p. 8).
- trad. 11** – A necessidade de falar ou escrever faz com que os alunos prestem atenção a aspectos da gramática que eles não precisariam apenas para fins de compreensão e, assim, faz com que percebam lacunas em seus conhecimentos. Dá-lhes oportunidades para fazer hipóteses sobre como funciona o sistema gramatical e (quando os significados são negociados) obtêm retorno sobre se essas hipóteses estão correctas. Estimula-os a discutir a língua com os outros e, assim, a "ajudar" uns aos outros [...] em seus esforços para compreender a língua (Littlewood, 2006, p. 518).
- trad. 12** – "Ajuda" refere-se à forma como, com o apoio de outros, os alunos podem atingir níveis de sucesso que seriam incapazes de alcançar de forma independente. Este apoio provém frequentemente de um especialista (por exemplo, um professor), mas os próprios alunos também o podem fornecer uns aos outros. A "zona de desenvolvimento proximal" é o domínio do desempenho que um aluno ainda não pode alcançar de forma independente, mas é capaz de alcançar com a ajuda de suportes (Littlewood, op cit).
- trad. 13** – "Uma condição necessária (mas não suficiente) para passar do estágio i para o estágio i+1 é que o aprendente compreenda o *input* que contém i+1, onde "compreender" significa que o aprendente está focado no significado e não na forma da mensagem" (Krashen, 1989, p. 91).
- trad. 14** – (...) As verdadeiras variáveis causais na aquisição da segunda língua derivam da hipótese do *input* e do filtro afectivo - a quantidade do *input* compreensível que o adquirente recebe e compreende, e a força do filtro afectivo, ou o grau em que o aprendente está "aberto" para o *input* (Krashen, 1982, p. 9)
- trad. 15** – "Diz-se que a transferência linguística ocorre quando há evidências de que as características linguísticas de uma língua influenciam as de outra língua" ou "a transferência interlinguística é a influência de uma L2 [...] sobre outra" (Dass & Selinker, 2008, p. 152).
- trad. 16** – "(...) embora exista um conjunto de perguntas orientadoras e sugestões previamente preparadas, o formato é aberto e o entrevistador é encorajado a desenvolver as questões levantadas de forma exploratória" (Dorneyei, 2007, p. 136).
- trad. 17** – "(...) os resultados de uma pesquisa por questionário são tipicamente quantitativos, embora o instrumento também possa conter algumas perguntas abertas que exigirão uma análise qualitativa" (Dorneyei, 2007, p. 101).
- trad. 18** – (...) "estarão sujeitos à regulamentação governamental e à revisão ética das universidades, o que pode ser tanto uma ajuda como um obstáculo na promoção da prática

ética" (...) (Eckert, 2013, p. 11).

- trad. 19** – *i.* "Quando o aluno (...) lê em alta frequência (...) o processo de descodificação torna-se cada vez mais fácil, ao ponto de podermos dizer que a descodificação é automática (as palavras no texto podem ser descodificadas com facilidade, rapidez e precisão)" (*cf.* Samuels, 2006, p. 9); *ii.* "A principal dificuldade disléxica relacionada à descodificação de palavras reflecte-se na menor velocidade e baixa precisão de leitura" (Nijakowska, 2010, p. 85).
- trad. 20** – "Como a tarefa de reconhecimento de palavras não era automática, todos os recursos cognitivos disponíveis foram usados na tarefa de descodificação" (Samuels, 2006, p. 14).
- trad. 21** – Se o aluno não era automático no reconhecimento de palavras, o importante trabalho de leitura para o significado tinha que ser feito em duas etapas. Primeiro, o aluno teve que se dedicar à tarefa de decodificar as palavras do texto. Em segundo lugar, o aluno teve que mudar a atenção para a compreensão. Esse processo de duas etapas era relativamente lento e exigia muito dos sistemas de memória (Samuels, 2006, p. 14).
- trad. 22** – "Se as palavras não puderem ser isoladas do fluxo de fala e se a informação lexical não puder ser usada para interpretar os enunciados, o *input* não será compreendido" (Gas & Selinker, 2008, p. 452).