

Introdução

As rápidas e intensas mudanças verificadas nas sociedades actuais, implicam necessariamente que os cidadãos adquiram um desenvolvimento pleno das habilidades da leitura e da escrita de forma a poderem desenvolver-se nas mais diversas áreas do saber, acompanhar de perto as evoluções e caminhar rumo à especialização e aprofundamento dos conhecimentos.

Daí que o ensino da leitura e da escrita constitui a grande preocupação tanto para as escolas como para todos os intervenientes implicados no processo educativo, uma vez que a aquisição das competências da leitura e da escrita é a condicionante essencial de toda a aprendizagem futura. Contudo, se nota ultimamente um número considerável de alunos que manifestam dificuldades na aquisição das referidas competências.

Foi assim que nos despertou a ideia de, como professor que somos e engajados no sistema educativo, escolher *“Estratégias de Superação das Dificuldades na Leitura e na Escrita na 2ª fase do Ensino Básico em São Miguel: O Caso do Pólo Educativo N° II de Veneza”* para o nosso tema de estudo e, segundo estamos em crer, com esse estudo podemos contribuir com algumas estratégias de superação nessa área de estudo após de termos compreendidos e analisados as suas causas.

Após a escolha do tema definimos os objectivos norteadores do nosso estudo e, igualmente, traçarmos as estratégias metodológicas que nos vão ditar todos os passos a ter em conta durante a execução do assunto em apreço.

Assim, o presente trabalho tem como objectivo geral, conhecer as causas que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do Ensino Básico, bem como as estratégias de superação. E mais especificamente visa identificar as causas das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Básico; reflectir sobre as mesmas; reconhecer o papel dos intervenientes directos (professor e coordenador/supervisor) na superação dos alunos com essas dificuldades e, por último, propor estratégias de superação.

Para a laboração do presente trabalho, serão adoptados os seguintes procedimentos:

- Selecção e Consultas Bibliográficas que têm certa afinidade com o tema; elaboração de fichas de leitura; pesquisas quantitativas e comparativas com base nas entrevistas dirigidos aos professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação, para o estudo de caso, perante um guião de entrevista previamente elaborado; tratamento e cruzamento dos dados recolhidos nas entrevistas e, por fim, a redacção final do texto.

Em termos de estruturação convém salientar que o trabalho comporta três capítulos para além da introdução, da conclusão, da bibliografia e os anexos, sendo:

✓ No capítulo I – Enquadramento Teórico, fazemos referências aos antecedentes da educação em Cabo Verde e, nesta perspectiva, destacamos o ensino da língua portuguesa como herança colonial.

✓ No capítulo II – Ensino da Leitura e da Escrita, tentamos ali centralizar o nosso tema de estudo e procuramos, acima de tudo, as possíveis causas das dificuldades da leitura e da escrita, igualmente traçamos estratégias de superação dessas dificuldades seguidas de alguns métodos e modalidades no ensino de leitura e escrita, não esquecendo da relação pedagógica que deve ser estabelecida durante o acto.

✓ No capítulo III e último – O Ensino em S. Miguel, especificamos o nosso campo do estudo, fazendo a caracterização do Concelho, bem como a sua estrutura educativa, destacando o Pólo N° II de Veneza e a amostra dos resultados práticos do trabalho de campo. Em suma, são estes e outros pressupostos que constituem o corpo do nosso trabalho e que temos levado em consideração para desenvolvimento do mesmo.

Capítulo I

1. Enquadramento Teórico

1.1. A Educação em Cabo Verde

A educação em Cabo Verde iniciou-se com o período colonial português, que por suas características passou por várias vicissitudes, assumindo-se, deste modo, os paradigmas impostos pelas mudanças sociais, económicas, culturais e políticas, fundamentalmente. Entretanto, de momento, ressaltamos o factor religioso e económico, sem ignorar os outros, para evidenciar a génese da educação em Cabo Verde.

Assim, fazendo uma retrospectiva histórica, no sentido de encontrar a génese da nossa educação, é de dizer que, sendo Portugal um Estado essencialmente Católico e Cabo Verde sua colónia descoberta em 1460 e povoada em 1462, segundo reza a tese oficial dos descobrimentos marítimos portuguesa¹, nota-se uma certa preocupação de carácter religioso ao lado dos interesses económicos. Aliás os factores económicos e religiosos foram dois instrumentos determinantes da colonização, que se impuseram por meio da Cruz e da Espada, respectivamente. Logo, havia uma toda preocupação em expandir a fé cristã nas terras descobertas e, sendo por isso, a formação dos cleros nativos era um imperativo, na medida em que serviam de mestres do povo das ilhas na ministração de ensino das primeiras letras e gramáticas, e sendo este (povo) instruído, ainda que não em massa, podiam colaborar ou integrar na administração colonial.

Testifica a nossa posição uma documentação imprecisa, que encontramos no nosso arquivo, que referindo a política educacional do Governo-geral Português diz-nos que *“em 1525 as autoridades portuguesas procuraram dar uma base mínima ao ensino no arquipélago, este é exclusivamente consagrado à formação do clero. Só em 1740 se procura criar uma instituição destinada ao público: a 2 de Janeiro foi nomeado um mestre de gramática para a ilha de Santiago. E, em 1773, as autoridades locais pediam a designação de um mestre de leitura escrita em latim “para ensinar o povo”.*

¹ De entre vários historiadores cabo-verdianos mandar cf. ANDRADE, Elisa. As Ilhas de Cabo Verde: Da «Descoberta» à Independência Nacional (1460 – 1975). Éditions L'Harmattan. ISBN. Paris. 1996. p. 32 a 44.

Esta discrição, para nós, foi muito precisa e explícita, de certo modo, o que pretendíamos. Portanto a educação de então, sem margem de dúvidas, era assegurada pela Igreja Católica.

Importa-nos, nesta parte contextualizativa da nossa temática, referir-nos sobre a educação no contexto colonial, da qual herdamos muito dos seus preceitos, que se centrava basicamente na realidade metropolitana², mais de que isso, uma educação ao serviço dos interesses da potência colonial portuguesa e, portanto defensora da ordem instituída. Aliás, este sistema educativo caracterizava-se por:

- Uma educação instrumentalizada politicamente pelo poder colonial, cujos princípios, valores e objectivos orientavam o ensino praticado nas escolas cabo-verdianas;
- Uma educação alienada porque não alicerçada na realidade cabo-verdiana e, logo inadaptada as condições físicas, geográficas, humanas, económicas e culturais de Cabo Verde;
- Uma educação altamente selectiva a que se tinha acesso em função e na medida da necessidade da defesa e reprodução da ordem colonial portuguesa;
- Uma educação altamente discriminatória e elitista, que oferecia escassas oportunidades as camadas mais desfavorecidas da sociedade cabo-verdiano;
- Um ensino essencialmente teórico e, como tal, desfasado da vida e da prática social;
- Uma educação centrada nas quatro paredes da sala de aula desligada da comunidade.
- (...)

Foram por estes princípios que nortearam o Sistema Educativo Colonial Caboverdiano, para não alastrar o caso para as outras colónias. Também não é menos verdade que foram estes mesmos princípios que exaltaram o ânimo de Amílcar Cabral, para aquando da efervescência da Luta pela Libertação Nacional, já num discurso

² Metropolitana “da metrópole ou a ela relativo. (...) [Sendo Metrópole] nação, relativamente às suas colónias ou províncias ultramarinas.” _____ . Dicionário da Língua Portuguesa. Dicionários Editora. Porto. Porto Editora. 2004. Atendendo a definição do conceito “metropolitana” e sendo Cabo Verde, primeiro uma Colónia e depois uma Província Ultramarina Portuguesa, então, a educação na época em questão visava um estudo vincado na realidade metropolitana devido ao desfasamento dos conteúdos então leccionados com a realidade do país.

proferido na Organização das Nações Unidas (ONU), em 1969, contestava o Sistema de Ensino Colonial, responsabilizando-o pela alta taxa do analfabetismo e do elevado número de crianças sem acesso à escola.

É assim que algumas medidas educacionais foram levadas em considerações pelo governo de então, ainda que demagogicamente, no sentido de atenuar as denúncias feitas. Logo foram instituídas a escolaridade obrigatória a partir dos 6 anos³, que a nosso ver, é para justificar as estatísticas do ensino; “aumentou-se” o número de escolas primárias em todas as ilhas; houve também a extinção do exame de admissão ao Liceu, facilitando o acesso ao ensino secundário.

Entretanto, a educação cabo-verdiana só veio enraizar os seus conteúdos curriculares na época que abrange a I República aos nossos dias.

A esse respeito a investigadora Maria Manuela nos fez a seguinte alusão: “*Se no período colonial os métodos de ensino pedagógicos utilizados, o conteúdo das disciplinas, o fim da educação e a utilização do português como língua de ensino, contribuíram para transformar a escola num local de selecção social, com a independência a educação atinge uma nova dimensão e é entendida como um instrumento de transformação das estruturas e relações sociais, favorecendo o desenvolvimento e a coesão do país*”⁴.

Ainda sem fugir da linha de ideia da investigadora referida e no sentido de precisar melhor esse assunto recorreremos a um documento do II Congresso do PAICV, citado por Bartolomeu Varela, referindo que “*com a conquista da independência Nacional, a educação atinge uma nova dimensão como instrumento activo de transformação das estruturas e das relações sociais e de conversão das mentalidades, numa perspectiva de integração nos processos de desenvolvimento global e harmonioso do país.*”⁵

³ Ainda até “*por ocasião da Independência Nacional existia a chamada pré-primária, de 1[um] ano, que tinha como objectivo principal assegurar a propedêutica (preparação) das crianças para o ingresso no ensino primário propriamente dito. A classe pré-primária, frequentada por crianças com 6 anos de idade, era ministrada pelos mesmos professores do ensino primário.*” VARELA, Bartolomeu L. Manual de Planeamento e Gestão de Instituições Educativas (Destinado aos alunos do 1º ano do curso Superior de Supervisão e Orientação Pedagógicas, no Instituto Superior de educação). Praia. 2004. p. 8.

⁴ AFONSO, Maria Manuela. *Educação e Classes Sociais em Cabo Verde*. Ed. Spleen. 2002, p. 125; 126.

⁵ Cf. VARELA, Bartolomeu L. Manual de Planeamento e Gestão de Instituições Educativas. (Destinado aos alunos do 1º ano do curso Superior de Supervisão e Orientação Pedagógicas, no Instituto Superior de Educação). Praia. ISE. 2004. p. 8.

Com isto queremos dizer que com a independência nacional preconizou-se a implantação progressiva de um novo sistema de ensino consentâneo com os objectivos da Reconstrução Nacional, isto é, a liquidação da miséria, da elevação progressiva de nível de vida e a libertação de todas as formas de exploração e independência visando criar uma pátria livre, independente e progressiva⁶.

E como tal, o novo Sistema de Ensino passar-se-á a acentuar as suas bases nos seguintes princípios, que o define e caracteriza:

- Da universalidade da educação, isto é a educação passa a ser acessível a todos os membros da sociedade;
- Da integração da educação no processo de desenvolvimento nacional;
- Da funcionalidade da educação – esta deve integrar a teoria e a prática, ligar o trabalho intelectual ao manual; deve proporcionar conhecimentos, promover atitudes e desenvolver competências necessárias à vida;
- O reforço da identidade cultural;
- Promover a formação integral e permanente do indivíduo numa perspectiva universalista;
- Formar consciência ética e cívica do indivíduo;
- (...)
- Fomentar a participação das populações na actividade educativa.

Já na II República consuma-se a separação partido/estado, adaptando-se o funcionamento do Estado e, por consequência, do sistema educativo à circunstância de Cabo Verde passar a ser um “Estado de Direito Democrático”, cuja actuação se processa na base da legalidade instituída por órgãos de soberania saídos de eleições pluralistas (sistema de multipartidarismo)⁷.

1.2. O Ensino da Língua Portuguesa como Herança colonial

Pelo historial da educação em Cabo Verde (como foi descrita no ponto anterior) pode-se compreender que ela foi uma herança colonial portuguesa, não só pelo

⁶ Para um conhecimento mais aprofundado do assunto mandar conferir VARELA, Bartolomeu L. In op cit. p. 8.

⁷ Cf. Iden; Iben. p. 11.

pioneirismo histórico da descoberta e da colonização por este, mas também pelas primeiras estruturas de ensino educacional traçada nas ilhas do arquipélago em questão.

Aliás, segundo Ângela Domingues, “a estrutura institucional implantada em solo cabo-verdiano teve o seu modelo na organização administrativa adoptada pelos portugueses para os diferentes arquipélagos atlânticos.”⁸ Da frase cita pode-se ainda depreender que houve um transplante de tudo o quanto é necessário de outras paragens para a arquipélago, desde pessoas, instituições e os demais recursos indispensáveis a garantir uma boa organização/administração do referido espaço⁹.

Sendo assim, e como forma de testificar a nossa posição, seria justo evocar o padre Fredrico Cerone, que nos aponta para o bispo D. Frei Francisco da Cruz como sendo “homem dinâmico, conhecido por homem santo, leccionava latim no Paço a alguns meninos pobres, no intuito de os formar padres. (...) Já em 1555 uma provisão do Rei autorizava a abertura, na Ribeira Grande, de ‘uma escola de latim e moral’. Como se tratava de externato e portanto insuficiente, abria o bispo, no referido ano de 1570, um verdadeiro Seminário, que aliás por dificuldades financeiras e de pessoal só durou até 1594. (...) O bispo D. Frei Francisco da Cruz (1547 – 1571) leccionava os ignorantes na sua própria residência e chegou a ter como alunos um filho de um rei sape (Serra Leoa) e os dois primeiros escritores caboverdeanos: André Álvares Almada e André Donelha.”¹⁰

Estamos em crer que por estas descrições pudemos provar, que o ensino da língua portuguesa¹¹ em Cabo Verde, e não só, mas em todas as colónias portuguesas da África, do Atlântica, da América do Sul e da Índia, foi um legado colonial português. Mais do que isso os indígenas eram obrigados a falar a Língua Portuguesa, como sendo um vector de comunicação entre brancos e negros (já particularizando o caso

⁸ DOMINGUES, Ângela. Administração e Instituições: Transplante, Adaptação, Funcionamento. In: ALBUQUERQUE, Luís de e SANTOS, Maria Emília Madeira (coordenação). *História Geral de Cabo Verde vol. I*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Cultural Cabo Verde, Praia/Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga Instituto de Investigação Científica Tropical Lisboa. 2001. p. 41.

⁹ A esse respeito, por exemplo, mandar cf. ÈVORA, José Silva. As Ilhas de cabo Verde no Contexto das Interinfluências Culturais: Santiago e S. Vicente nos Séculos XV e XIX. In: AFRICANA, Revista Nº 6. Porto. Centro de Estudos Africanos e Orientais da Universidade Portucalense. 2000. p. 160.

¹⁰ CERONE, Frederico. História da Igreja de Cabo Verde: Subsídios. Mindelo. 1983. p. 22.

¹¹ É bom referir que a Língua Portuguesa derivou-se do Latim, senão vejamos: “Os cidadãos romanos que se espalhavam pelos territórios conquistados eram sobretudo os soldados, comerciantes e empregados do Estado, os quais falavam uma linguagem popular, própria das classes menos instruídas – o chamado **latim vulgar**. Assim será este latim de cunho popular que irá estar na origem das línguas locais, entre elas o português. Além do latim vulgar havia ainda o chamado **latim erudito** – que era, não só falado, mas também escrito. Era a língua usada pela gente culta”. PINTO, José M. de Castro. Gramática de Português. Lisboa. Plátano Editora. 1999. p. 79.

especificamente para Cabo Verde), ignorando, deste modo, a língua materna. A esse respeito, por exemplo, de entre várias documentações, podemos transcrever um trecho do texto do manual da época, mais precisamente de um manual “para o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário”, que nos mostra claramente a nossa alienação cultural face a metrópole: “Quando a língua portuguesa é ensinada às populações nativas, os modos de dizer, a construção sintáctica e a própria clareza fonética habitam o espírito a pensar de um modo mais próprio das culturas de origem europeia do que outras culturas.”¹²

Pois a Língua Portuguesa era um instrumento utilizado no ensino, na catequização dos “negros” e na própria relação do dia-a-dia, por mais simples que pareça, entre os senhores (brancos) e os negros, normalmente escravos. Ou seja, a acção de ensinar a ler e a escrever tinha como propósito a catequização e promoção da aprendizagem da língua aos escravos, bem como a aprendizagem de algumas profissões que passou a ser designado por ladinização de escravos. Foi com esse propósito que, “fundaram escolas de primeiras letras a onde se dedicava ao ensino da leitura e da escrita, doutrina cristã, gramática e princípios da moral cristã.”¹³

Isto equivale dizer que no reino e nas províncias ultramarinas, inclusive Cabo Verde, circulavam os catecismos¹⁴ em latim, espanhol e português, que de entre os quais os em português eram mais acessíveis ao clero com formação menos exigente. Deste modo, os mesmos tratam do que é necessário e importante para o ensino das coisas da fé cristã, que é também boa para a vida.

Portanto, os métodos adoptados no ensino da leitura e da escrita nessa época, baseavam-se essencialmente nas **perguntas e respostas em sabatinas**, em que se criava a emulação e o entusiasmo entre os jovens que reflectiam na comunidade, apoiando na

¹² A esse respeito, por exemplo, podemos transcrever um trecho de texto do manual da época, mais precisamente do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, que mostra claramente a nossa alienação cultural perante a metrópole: “Quando a língua portuguesa é ensinada às populações nativas, os modos de dizer, a construção sintáctica e a própria clareza fonética habitam o espírito a pensar de um modo mais próprio das culturas de origem europeia do que outras culturas.” RUAS, Henrique Barrilho; VIDAL, Frederico Pery e BARRETO, Mascarenhas. *História de Portugal. Portugal História e Geografia*. Tomo II. Lisboa. Empresa Tipografia Casa Portuguesa. S/d.

¹³ Ver. SEMEDO, Manuel Brito. *A Construção da Identidade Nacional – Análise da Imprensa entre 1877e 1975*. Praia. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL). 2006. p. 106.

¹⁴ “Catecismo significa forma de instrução que se ensina nas escolas e igrejas e segundo a palavra s de Deus posto através de perguntas e respostas sobre os princípios da vida cristã”. SANTOS, Maria Emília Madeira e SOARES, Maria João. *A Igreja, Missionação e Sociedade*. In: SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.) *História Geral de Cabo Verde*. Volume II. Lisboa. Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga. Praia. Instituto Nacional de Investigação Cultural. 2001.P. 488.

cartilha de doutrina que continha cânticos e orações apropriadas e que permitia participar em toda assembleia cristã. Por conseguinte, a acção do catequista dirigia-se especialmente às crianças tendo sob responsabilidade a aprendizagem da doutrina e das primeiras letras, sabendo que não havia estruturas autónomas para essa missão.

Já, a partir de toda essa resenha histórica da nossa educação, não nos parece difícil evocar a Ribeira Grande de Santiago de Cabo Verde como sendo um dos primeiros focos educacionais do arquipélago caboverdiano, acolhendo ou tendo como primeiros educadores ou mestres de ensino os jesuítas, os bispos, os párocos e entre outros educadores, e dali se alargou as suas bases territoriais para outras paragens ou freguesias. E, nesse sentido, a Freguesia S. Miguel, hoje Concelho, não foi uma excepção.

Para terminarmos esta parte que enquadra, perfeitamente, o tema em estudo são dignas deixar aqui exposto algumas informações que consideramos pertinentes para a sua análise. E para tal, começaremos por dizer, a título conclusivo, que o ensino foi introduzido no solo cabo-verdiano pela acção missionária do século XV, remontando, assim, a história do arquipélago. Esse ensino foi, primeiramente, de carácter individualizado e informal assegurado pelos missionários (jesuítas, se assim entendemos), bispos, padres e entre outros educadores, nas suas residências ou nas localidades dos povoados (os ditos escravos), passando pelas instituições, de carácter religiosa (os Seminários) e estatal (desde as escolas primárias aos liceus). Ora, não basta dizer que nessa relação pedagógica o ensino da língua metrópole (o português) foi uma evidência, assumindo-se cada vez mais o carácter da formalidade, desde então até a actualidade, já que o crioulo, língua de carácter informal, até ainda não constitui um mecanismo pedagógico, isto é, não é ensinada na escola.

É a partir deste facto que pretendemos registar alguns legados procedentes do antigo sistema colonial aplicados, ainda hoje, no ensino da “Língua Portuguesa”, que vai desde a sua metodologia de ensino de “iniciação da leitura e da escrita e do cálculo, por serem acessíveis aos professores, que as podiam aplicar sem grandes dificuldades à generalidade da população letrada, aos textos não necessariamente longos, o que facilitava a apreensão dos conteúdos programáticos essenciais, priorizando, assim, a memorização. Igualmente se extraiu ilações positivas do antigo sistema nos manuais de

língua portuguesa, que dava grande importância à agora chamada “educação para valores” (valores morais, éticos e cívicos)¹⁵.

¹⁵ Cf. VARELA, Bartolomeu L. Manual de Planeamento e Gestão de Instituições Educativas. (Destinado aos alunos do 1º ano do curso Superior de Supervisão e Orientação Pedagógicas, no Instituto Superior de educação). Praia. 2004. p. 8.

Capítulo II

2. O Ensino da Leitura e da Escrita

A leitura e a escrita fazem parte integrante do sistema geral da comunicação humana e ambas estão ligadas quer à aprendizagem quer à utilização da linguagem. Por isso, o seu ensino constitui um objectivo fundamental das escolas do ensino básico, uma vez que o seu domínio permite pensar com clareza, conhecer com exactidão e comunicar com eficácia. Devem ser ensinadas após um período de desenvolvimento da oralidade da criança, aliás, quando ela é capaz de ouvir, de compreender o que os outros dizem e de falar, é que há condições para a iniciação à comunicação escrita, isto é, para ler e escrever.

Elas, porém, são duas componentes pedagógicas, que por suas vicissitudes caminham juntas. Ou seja, desde a sua fase inicial a criança deve escrever o que lê e não simplesmente ler o que escreve ou o que se escreve, que para o efeito, procura-se o máximo correlacionar estas duas facetas da mesma linguagem. *“Na verdade as percepções cinestésicas reforçam as imagens visuais e auditivas, dinamizando muscularmente a leitura, de modo que a criança no acto de escrever revê e repete todo o processo mental da mecânica da leitura¹⁶”*.

Assim sendo, a aquisição de uma boa prática da leitura e da escrita é tarefa fundamental da escola básica, uma vez que é através delas que, tanto na escola como na vida, se realizam grande parte das outras aprendizagens.

É preciso dizer que a sua aprendizagem constitui um processo complexo e moroso que os seis anos da escolaridade básica não são nunca demais, pelo que é necessário a motivação, esforço e determinação do aluno bem como a explicitação sistemática do professor, tendo em consideração que a sua apreensão recai sobre um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, característica das línguas de escrita alfabética e que terá de continuar o seu aperfeiçoamento nos estudos subsequentes e na própria vida profissional.

¹⁶ GABRIEL, A. M. Gonçalves. Didáctica da Língua Nacional - Apontamentos. 4ª Edição. Porto. Porto Editora. S/D. p. 311.

A faculdade de saber ler e escrever, portanto, significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informações de material escrito, qualquer que seja o suporte (papel ou informático), o tipo de texto e seja qual for a finalidade da leitura e da escrita, transformando essas mesmas informações em conhecimento.

“O conhecimento da língua materna constitui sem dúvida uma fase de ascensão humana tendo em conta que o domínio da linguagem oferece ao ser humano o benefício de assimilar a sabedoria de todos os homens, em todos os lugares e tempos perante a leitura. [Ela porém, é antes de mais entendida desde há muito tempo], como sendo uma prática de base perceptiva, integrando a apreensão elementar como: o reconhecimento e decifração dos códigos de comunicação socialmente estabelecidos e a construção do significado, assimilação do conteúdo informacional circunscrito ao próprio texto.”¹⁷

Está mais que patente que a leitura nunca corresponde a uma posição passiva por parte de um leitor, mas sempre um trabalho de participação na construção de um texto e de assimilação de alguma coisa que um autor nos quis transmitir. Naturalmente, com a leitura literal chega a oportunidade de dominar um código e uma técnica que permite a decifração dos caracteres escritos. Entre os caracteres escritos, a título de exemplo, podemos apontar os seguintes: [m, p, s, d]; [2, 3, 9]; [~ ^ \$].

Porém, trata-se, sem dúvida, de uma aprendizagem árdua em que importa decifrar esses caracteres e recodificá-los em sons. Assim os caracteres acima demonstrados assumem nas suas leituras um som, como se pretende demonstrar a seguir: a letra (ou seja o consoante) “tê” tem o som “t”, “dê” “d” enquanto que “vê” de “v” e assim por diante¹⁸. O que importa é apreender globalmente o conjunto de cada estrutura, analisar as unidades fundamentais das mesmas, reempregar em situação ou dominar os esquemas de entoação e a respiração marcada pelas pausas dos textos, mais de que isso, empregá-las no início do conhecimento da língua.

Neste sentido, pensa-se que fazer a leitura de um texto de forma superficial é muito diferente de percebê-lo e assimilar o seu conteúdo. O que acontece porém, é que muitos alunos lêem e relêem textos ou as passagens que têm de estudar sem levar a cabo qualquer operação que lhes possam ajudar a apreender o conteúdo. No entanto, durante o acto da leitura é exigido ao leitor uma compreensão de modo a poder extrair as

¹⁷ COSTA, Maria Paula da. Os meus Apontamentos da Didáctica. 1ª Edição, S/d p. 17

¹⁸ Cf Idem Iben p.32

informações e as ideias essenciais, relacionando-as com aquilo que já se conhece, reorganizando e sintetizando-as segundo critérios pessoais para facilitar o processo de fixação¹⁹.

Na verdade, é lendo ou escrevendo que se aprende a ler e escrever, devendo para isso, procurar e criar oportunidades e recursos para a leitura e escrita, desde os cartazes, tiras de papéis, banda desenhada, revistas, jornais a outros materiais ilustrativos ou didáctico-pedagógico, de forma a domina-las. Normalmente, há dificuldades de bases na leitura, de livros, mesmo de jornais, contudo, importa encontrar soluções para debelar a situação.

Entretanto, *“a representação escrita da língua é uma invenção cultural e que ao contrário da linguagem oral, não faz parte da nossa herança evolucionária. Porém, a leitura e a escrita, sendo usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, devem antes de mais ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade dessa nobre tarefa”*²⁰.

Por conseguinte, elas são imprescindíveis à aprendizagem da língua bem como das outras áreas afins. Seguindo essa linha de ideia não nos parece difícil afirmar que um aluno que apresentar problemas de leitura e escrita também os terá nas outras disciplinas como as de Ciências Integradas, da Matemática e entre outras, na medida em que elas requerem muita leitura e interpretação nas suas variadas facetas e memorização, mais de que isso, uma análise reflexiva que só o domínio da leitura e da escrita pode facultar. Ou seja, a leitura e escrita nessa relação pedagógica são insubstituíveis, até porque vê-se uma certa relação entre elas e a escola, não só porque esta ocupa um lugar central no processo ensino/aprendizagem, mas pelo seu papel determinante na selecção escolar, sendo a forma mais comum de se proceder a avaliação formal na escola é através do recurso ao texto escrito, como também o espaço escolar constitui o único lugar verdadeiro de ensino dessa competência.

A dificuldade de extrair informação de forma rápida e eficaz no material escrito, caracteriza a maré de *iliteracia*²¹ que muito ameaça a nossa sociedade e está relacionada

¹⁹ Cf. SERAFINI, Maria. *Saber Estudar e Aprender*. Lisboa. Editorial Presença. 1991. p. 31.

²⁰ Cf. SIM-SIM, Inês. *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto. Porto Editora. p. 51.

²¹ Ver a respeito, SIM-SIM, Inês. *In op cit.* p. 51.

com as exigências colocadas pela profusão e diversidade de informação escrita com que cada cidadão se confronta nos dias de hoje (²²). Aliás, a própria decifração do sistema alfabético e a sua automatização são dois aspectos cruciais na aprendizagem da leitura e da escrita, muito embora não esgotam o essencial do ensino das mesmas. A leitura ainda é mais de que um acto mecânico em que o leitor deve ser capaz de compreender as ideias, as mensagens contidas no texto²³.

Ainda estribada nessa ideia, deve-se dizer que saber ler implica ter a capacidade de reagir a leitura feita, onde o leitor vai interpretar os textos de acordo com os seus conhecimentos, sua experiência e a sua cultura. Ainda, ler significa criticar, aliás, quem lê reage à leitura emitindo um juízo acerca dos factos, distinguindo o verdadeiro do falso, o real do fantástico, o possível do impossível e entre outros factores dicotómicos. E nessa relação o professor tem um papel privilegiado em orientar a compreensão do aluno, submetendo-o a uma avaliação que poderá ser contínua através da leitura e da escrita.

Já que o domínio da compreensão exige perceber os mecanismos cognitivos subjacentes e as estratégias mais eficazes para abordar de forma intensiva um texto, reconhecendo nele as características estruturais, relacionando o conhecimento prévio com o seu assunto, antecipando informação através de reconhecimento de indicadores temáticos como (título, gravuras entre outros), identificando vocábulos-chave e sistematizando o essencial da mensagem. Ou seja, é necessário que o professor esteja em constante formação de forma a ajudar a criança a superar algumas dificuldades enfrentadas, através de desenvolvimento de estratégias de auto monitorização da leitura e da escrita que possibilita obter do texto um sentido tão profundo quanto possível e

²² É bom referir, a esse respeito, que as exigências da sociedade actual são qualitativa e quantitativamente superiores as colocadas no passado, o que implica uma preocupação acrescida com o ensino dessas competências (leitura e escrita) no período de vida escolar do aluno. Os baixos níveis da escrita e os poucos hábitos de leitura dos cidadãos, constituem motivos de preocupação onde todos devem debruçar-se seriamente no sentido de combater esse mal que tanto aflige a nossa sociedade, proporcionando desta forma, o seu melhor ensino na escola e contando com um forte empenhamento dos professores nesse domínio, sabendo que a eficácia do ensino, requer um nível elevado de conhecimento da língua que se pretende ensinar a ler e escrever, no nosso caso o português, uma sólida compreensão dos conceitos subjacentes ao desenvolvimento de competências que resultam de processos de aquisição natural e espontânea, como são a compreensão e a expressão oral, e dos processos e estratégias pedagógicas que devem enformar a aprendizagem das competências secundárias, como a leitura e a expressão escrita.

²³ Cf. ABUD, M^a José Milhares. O Ensino da Leitura e da escrita na Fase Inicial da Escolarização. São Paul. Editora Pedagógica e Universidade LTDA (EPU). 1987. p. 8.

enraizar hábitos de leitura, essenciais à prática extensiva da mesma e conseqüentemente ao prazer de ler e escrever.

2.1. Possíveis Causas das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Para apontarmos as possíveis causas das dificuldades nessas facetas leva-nos, mais uma vez, recorrer à algumas teorias (ou teóricos), para além da nossa constatação prática. Diríamos então, pois, que as deficiências manifestadas e reconhecidas pela própria definição de distúrbios de leitura e escrita²⁴, leva-nos a admitir que é a partir do nível intelectual que diferenciamos melhor os leitores fracos dos bons. Assim, muitas teorias apontam como causa das dificuldades da leitura e da escrita, o deficiente funcionamento do cérebro ou de sistema nervoso central defendendo a existência de um défice hereditário e mencionando outras deficiências a ele adquirido. Algumas teorias exploram os factores psicológicos responsáveis pela fraca aprendizagem apontando défices na percepção, linguagem, atenção e memória ou ainda problemas nas atitudes ou estados emocionais dos alunos.

Face as causas das dificuldades na leitura e na escrita acrescenta-se ainda algumas que se consideram ser dignas de realçar, tais como: a deficiência visual, a imaturidade dos hábitos de linguagem, a timidez, pouco interesse pela leitura, falta de exercícios sistemáticos, instabilidade e fadigabilidade excessivas, dificuldades de pronúncia e de associação ao símbolo do som, limitação do campo visual, movimentos irregulares dos olhos, surdez parcial, desnutrição e outras imaturidades gerais.

²⁴ Entende-se por distúrbios de leitura e escrita “ (...) a perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo contempla condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. Não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiências mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais culturais ou económicas”. CORREIA Luís de Miranda & MARTINS, Ana Paula. Dificuldades de Aprendizagem. O Quê? Como Entende-la. Porto. Porto Editora. 1999. p. 7-8.

De tudo isto, podemos já evocar os ditos «factores de distúrbios»²⁵ inerentes às dificuldades da leitura e escrita os seguintes:

- **A dislexia.** A dislexia manifesta-se por uma dificuldade na aprendizagem da leitura e com repercussão na escrita, em que uma criança na alfabetização começa a trocar uma letra por outra, um som por outro. Contudo, o problema da dislexia não se resume apenas em trocas de letras, quando muito afecta o contexto, o conteúdo e apresenta uma dificuldade mais séria, sobretudo quando uma criança²⁶ lê tão pausadamente, silabando, que no final da frase não sabe o que leu. Ela apresenta na área de percepção visual ou da discriminação auditiva. Os pais e os professores consideram simples e cómodo e, muitas vezes, atribuem essa responsabilidade às crianças rotulando-as de burrinhos, preguiçosas, desatentas e entre outras qualidades do género. Entretanto, as características das crianças consideradas disléxicas e no que concerne à linguagem, omissões, inversões, trocas de fonemas e letras são sistemáticas. Neste sentido, é vulgar aparecerem algumas ou muitas destas trocas como:

[b/d/p/q]; [o/a]; [n/u]; [m/n]; [d/t]; [p/b]; [g/j]; [j/x]; [v/f]; [z/s].

Além dessas características pertencentes ao quadro linguístico, o disléxico apresenta ainda o problema de: Orientação no espaço e no tempo; ritmo; análise-síntese; percepção; atenção e memória; associação de ideias e outros.

- **A Dislalia** é um problema de articulação em que a criança ou adulto, troca, deforma ou omite fonemas na fala sem nenhuma base neurológica por motivo emocional ou ambiental, um vício de linguagem ou uma leve *hipoacusia*, que leva a ouvir e a discriminar mal esses fonemas. Qualquer criança logo nos três primeiros anos de idade tem problemas com os fonemas; por exemplo: dizem (*pola* em vez de *bola*), deforma (*chapo* em vez de *sapo*) ou omite (*asa* em vez de *casa*) entre outros. Se numa criança com 4 anos, verificar um tipo de dislalia em que fala numa linguagem de bebé esta precisa ser encaminhada a um especialista.

²⁵ Ver esse assunto, TORRES, Rosa Maria Rivas & FERNÁNDEZ, Pilar Fernandez. Dislexia, Disortografia e Disgrafia. In Tradução e Revisão Técnica de LOPES, João A.. Amadora. Editora Mc Graw-Hill de Portugal. 2001.

²⁶ Nesse contexto refere-se aos educandos, mas também podia referir, perfeitamente, a qualquer leitor(a).

- A **Disgrafia ou Paragrafia** perante este factor, a criança lê e compreende o texto mas não consegue escrever aliás, alinha as letras ao acaso e chega a misturar as letras e palavras irreconhecíveis. Por exemplo, a criança será capaz de repetir e comentar o texto lido mas não consegue escrever se bem que apresenta um nível mental normal.

- A **disartria** está relacionada com os problemas de fala decorrentes de lesões neurológicas e pode ocorrer naturalmente em crianças ou adultos que apresentam uma paralisia cerebral, problemas bulbares que também são problemas articulatórios.

Além disto acrescenta-se os **factores emocionais**, que estão intimamente ligados, constituindo a chave da prontidão da leitura e responsáveis pelo desenvolvimento sócio-emocional do aluno, a personalidade do professor, o ambiente da classe e as relações família-escola. Porém uma criança ao chegar a escola, enfrentará uma situação diferente da do seu ambiente familiar. Face a essa situação cabe ao professor inteirar do quotidiano do aluno com vista a fazer o seu ajustamento, sabendo que muitos ajustam com facilidade e outros carecem de maior período de adaptação com completa integração ao ambiente escolar.

Neste sentido, é óbvio que, a personalidades do professor, um clima favorável ou sadio e o ambiente físico da sala contribuem significativamente para o sucesso da aprendizagem da leitura. Por outro lado o estabelecimento de boa relação entre os pais e encarregados de educação e o professor constitui indubitavelmente um passo marcante e seguro para a compreensão dos problemas emocionais da criança.

E, por último, destaca-se os **factores físicos**, que pautam para uma boa condição física, de saúde, de alimentação adequada e de certas condições higiénicas da criança para que possa aprender na medida do possível. Portanto o professor face a esta situação, deve estar sempre atento a visão e a audição dos seus alunos, atendendo que estes órgãos dos sentidos desempenham um papel de destaque na aprendizagem do mesmos, sem esquecer a maturidade geral dos outros órgãos, do senso de direcção e do controlo motor.

2.2. Estratégias de Superação das Dificuldades da Leitura e Escrita

Ensinar a ler e escrever exige uma permanente actualização teórica e requer também uma constante reflexão de como se está a ensinar a ler e escrever e acima de tudo uma saudável dependência da condição de amante da leitura por parte de quem ensina a ler.

Para o ensino da leitura e da escrita não basta mais ficar no ensino *receituários*²⁷ de métodos do ensino da leitura e da escrita, sejam eles *fónicos ou globais*, e que os professores apliquem-nos como se desses tratassem de forma integrado, mas deve sobretudo, obedecer critérios de qualidade que agrupam a riqueza indiscutível tendo sempre presente que como qualquer outro domínio do conhecimento evolui e o que é hoje dado como estabelecido será amanhã desafiado.

Não basta dizer, mas é preciso reconhecer e assumir mesmo, que perante o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, o professor convive com alunos que manifestam inúmeras dificuldades que vão desde deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção mínima, dislexia, *disortografia*, perturbações emocionais, afasia de desenvolvimento aos próprios métodos²⁸ de ensino desajustados a realidade da classe ou turma aplicados pelo professor.

O que importa é dicifrá-las e situa-las cada uma no seu nível, para depois desencadear um conjunto de acções destinadas a sua superação. É nesta perspectiva que as dificuldades de aprendizagem devem ser encaradas, já que elas mesmas consistem numa incapacidade de ou impedimento específico de aprendizagem numa ou mais áreas académicas podendo ainda envolver sócio emocional.

Como se vê a leitura e a escrita constituem, sem dúvida, estratégias complexas que a maior parte das crianças dominam sem dificuldades, desde que se atinjam determinado grau de maturidade e exista um ambiente pedagógico favorável. Entretanto, tanto uma como outra, podem transformar-se num obstáculo para as crianças

²⁷ Queríamos referir-nos ao ensino baseado em teorias das receitas dos métodos, aliás, sem levar em consideração a realidade circundante dos alunos mas sim, privilegiar actividades de ensino explícito da leitura e da escrita, cuja opção parte do conhecimento prévio da realidade -palavra, unidade de significados-, trabalhado de forma global com preferência a estratégias de processamento descendente ou ascendente correspondendo a letra/som

²⁸ Nem todos os métodos são eficazes para todos os alunos. É preciso variar e diversificá-los de modo a estendê-los a toda a turma.

que mesmo sendo normais noutras áreas de desenvolvimento, apresentam problemas específico na leitura e na escrita. Diante desse facto, pode afirmar-se que estamos perante um problema denominado de dislexia.

É aí que exortamos aos professores e a todos os autores educacionais que estejam sempre atentos nesses tipos de problemas, já que ela (a dislexia) trata-se de dificuldades de fala ou dicção verificadas nas crianças e que interferem na aprendizagem da leitura. Portanto da dislexia distingue-se dois tipos: “a *adquirida e a evolutiva*”²⁹. Sendo a primeira provocada por traumatismo ou por lesão cerebral e a segunda (evolutiva ou de desenvolvimento) advém por défice de maturação. Ainda insistimos em alertar e prevenir os professores e os demais educadores no reconhecimento e na luta contra esses males, anunciando-os que perante dislexia *adquirida*, uma criança que já tinha aprendido a ler e escrever correctamente, após a lesão ou trauma não consegue ler e escrever sem erros, enquanto que no segundo tipo a criança já manifesta dificuldade na aquisição da leitura e escrita desde início da aprendizagem.

Daí que vemos que, habitualmente, a dificuldade em aprender a ler e escrever pode estar intimamente ligada ao início tardio do desenvolvimento da linguagem fonológica, articulatória, e de fluidez, com uma lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e soletração, com problemas de linguagem manifestados, tanto na leitura, como na escrita entre os 9 aos 11 anos de idade correspondentes aos alunos do 3º, 4º e 5º ano de escolaridade.

Uma criança nesta fase apresenta um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais associada a um funcionamento linguístico – vocabulário, raciocínio e compreensão verbal – normal ou elevado proveniente de meios socioculturais não determinados.

Pois, nesse sentido, as dificuldades da leitura e escrita podem ocorrer e ser constatadas durante o processo de aprendizagem dessas competências, ou seja, na fase da sua aquisição ou nos actos de leitura e escrita partindo duma aprendizagem adquirida anteriormente. A esse respeito, deixaremos aqui explicitas algumas medidas sugestivas, que consideramos de base para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita.

²⁹ Ver a respeito TORRES, Rosa Maria Rivas & FFERNÁNDEZ, Pilar Fernandez. Dislexia, Disortografia e Disgrafia. In: Tradução e Revisão Técnica de LOPES, João A.. Amadora. Editora Mc Graw-Hill de Portugal. 2001. p. 4-5.

Ora, o professor de entre as várias estratégias, deve propor aos alunos exercícios práticos que visam o desenvolvimento de algumas capacidades que facultarão às crianças o desenvolvimento harmonioso da sua criatividade, da sua coordenação visual-motora e da sua organização espaço-temporal, sendo essas constituem condições essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As actividades e estratégias para aprendizagem das habilidades acima mencionadas são muito numerosas, pelo que é importante considerar um treino e de acordo com o momento em que se verifica a dificuldade de leitura e escrita pelas crianças, sendo para tal é necessário:

- O reconhecimento de leitura de cada signo; reconhecimento por leitura e escrita, de sílabas directas e inversas, por ordem de dificuldades crescentes; leitura de palavras em que faltam letras; leitura compreensiva de palavras; formação de palavras a partir de letras isoladas; leitura compreensiva silenciosa; cumprimento de ordens escrita; formação de frases; resumos orais e escritos;

Ainda se recomenda, em função do nível de alteração, actividades como:

- Exercícios de grafia com uma componente especial introduzindo variações em forma e tamanho; exercícios de cópia, ditado, redacções e pequenos resumos; exercícios de autocorreccção de cópia e ditado, comparando o que escreveu com o modelo correcto.

Pelo tudo que já foi dito considera-se a dislexia uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade da leitura e da escrita, em consequência dos atrasos de maturação, afectando o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora a capacidade de discriminação perceptivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e competência social e pessoal.

2.2.1. As Modalidades da Leitura

É importante demais definir a modalidade da leitura, sobretudo no Ensino Básico, que não passa de uma condução técnica do seu ensino ou aprendizagem, quer no colectivo, quer individual. Sendo por isso na sua orientação é necessário a aplicação dos métodos adequados com uma discriminação positiva para o análtico-sintético³⁰, uma vez

³⁰ Isto é um método privilegiado para Maria Costa. A esse respeito mandar *cf.* COSTA, Maria Paula da. Os meus apontamentos da Didáctica. 1ª Edição. Praia. Centro Cultural Português. S/d. p. 17

que depois de aprender a ler é necessário ler. Neste sentido, surgem os modos de leitura oral e silenciosa.

A leitura oral³¹ pode ser praticada colectiva, (dialogada, compassada em coro, seguida audiovisual e auditivamente pela classe) ou individualmente; é ainda através dela que se dirige a aprendizagem e que se corrige a leitura. São essas duas modalidades da leitura, aplicadas geralmente nas escolas do ensino básico.

Dada a sua importância Gabriel Gonçalves, por exemplo, apresenta um conjunto de vantagens, dizendo que ela nos *“permite uma melhor representação fonética das palavras e conseqüentemente o aumento de vocabulário; ajuda, pela repetição, a fixar a imagem visual da palavra (a ortografia); permite ao professor verificar os defeitos de leitura, de dicção, articulação e pronúncia do aluno, habilitando-se a superá-los na sua autocorreção; conduz a uma boa leitura expressiva; prepara bons leitores em voz alta, necessários na vida prática; reforça na criança a confiança em si própria, estimulando-a a ler para os outros; auxilia a memorização do que se estuda.”*³²

Neste sentido, torna-se interessante ouvir atentamente a leitura oral feita sobretudo pelo professor antes dos alunos e com expressividade, atendendo que quase todos os requisitos de uma boa leitura (o ritmo, a clareza, a modulação de voz, a ênfase, a emotividade) se adquire pelo ouvido e não pela vista. Enquanto que a leitura

³¹ Esse método de leitura subdivide-se em: Leitura oral e Individual; Leitura oral Individual – parcelar-fragmentada; Leitura Oral Colectiva e Simultânea.

A Leitura oral e Individual são praticadas, lendo cada aluno por sua vez em voz alta, para de seguida o professor fazer a correção, que deve ser repetida pelo aluno. Neste processo, os restantes alunos seguem atenciosamente a leitura do colega, devendo contudo, estar apto para responder as perguntas de interpretação que eventualmente o professor possa fazer-lhes.

A Leitura Individual – parcelar-fragmentada – o aluno lê parte do texto, um de cada vez, de seguida faz-se o comentário com os outros que acompanharam a leitura silenciosamente que depois irão dar a continuidade a leitura. Portanto, ela apresenta algumas conveniências e inconveniências. Relativamente as Vantagens é que provoca a correção directa dos defeitos de cada aluno e evita os inconvenientes da leitura; Quanto aos Inconvenientes é que é pouco praticável em turmas numerosas, por despertar a acção do professor; desaproveita a emulação e a experiência resultante da leitura colectiva, auto-criticando os defeitos de cada leitor no sentido de se apoiar dos primeiros e corrigir dos últimos.

A Leitura Oral Colectiva e Simultânea – nesta modalidade é costume englobar a modalidade anterior seguida de outras como, por exemplo, o professor lê e os alunos repetem; o professor e alunos lêem frases alternadas; a classe dividida em dois grupos sendo um ouvinte ou auditivo e o outro leitor que no fim o grupo leitor será corrigido os seus erros pelo grupo ouvinte com ajuda do professor. Esta modalidade de leitura colectiva e simultânea em coro embora seja antiga e caído em desuso, por indução de alguns alunos a defeitos de pronúncia e sobretudo na deficiência da sua utilização, apresenta vantagens incluindo a do exercício da leitura ritmada. Aconselha-se a sua utilização de acordo com a modalidade mencionada ou indicada.

³² Cf. GABRIEL, A. M. Gonçalves, Didáctica da Língua Nacional – Apontamentos, 4ª Edição. Porto. Porto Editora. S/D. p. 153 – 54.

silenciosa é feita com os lábios fechados e é a do pensamento, sendo ela a mais utilizada na prática.

Ler baixo é só ver e perceber e ler alto é ver, perceber e dizer. Isto quer dizer que a leitura silenciosa é menos extenuante e rápida do que a oral. Por conseguinte apresenta as seguintes vantagens: permite uma melhor e mais rápida compreensão semântica do texto; é mais veloz e menos fatigante por não exigir o trabalho de articulação; proporciona o gosto pela leitura; capacita os alunos para aprenderem sozinhos; faz ganhar alento e interesse às crianças tímidas, às de leitura deficiente, e às de compreensão lenta, por não terem de acompanhar os colegas mais rápidos; proporciona a calma, a quietude e a reflexão.

Resumindo a sua vantagem Gonçalves diz que esta modalidade de leitura “*facilita a concentração da atenção sobre as ideias de fundo; permite a reflexão e a assimilação pela tomada de consciência dessas ideias; deixa o tempo para as ideias expressas e estabelecer comparações com outras; impede a superficialidade e aguça o juízo crítico.*”³³

Contudo, ambas as formas de leitura (a oral e a silenciosa) têm o seu lugar e a sua finalidade própria na escola, predominando a oral no início do ensino sistematizado da leitura e a silenciosa nas fases mais avançadas, (a partir da 2ª fase do ensino básico) em que a criança já domina essa habilidade.

2.2.2. Métodos do Ensino da Leitura e da Escrita

Falar do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sem queremos, remete-nos para as chamadas opções metodológicas que através das quais os professores levam a cabo essa tarefa educativa. Aliás é importante frisar que “*o interesse pelo método de ensino da leitura surgiu e cresceu quando se encarou a necessidade de ensiná-la a grandes massas.*”³⁴

³³ Cf. GABRIEL, A. M. Gonçalves. Didáctica da Língua Nacional – Apontamentos. 4ª Edição. Porto. Porto Editora. S/d. p. 257

³⁴ Sobre este assunto cf. ABUD, Mª José Milharesi. O Ensino da Leitura e da escrita na Fase Inicial da Escolarização. São Paul. Editora Pedagógica e Universidade LTDA (EPU). 1987. p. 28.

Se assim entendemos, o sucesso na alfabetização depende muito da capacitação dos professores/orientadores e do emprego dos métodos de ensino a que se devem ser aplicados em situações específicas e oportunas. Não é por acaso que, hoje, a aprendizagem da leitura e da escrita, começa com a entrada da criança no jardim-de-infância, indo além da escolaridade básica, tendo em conta que a sua aprendizagem não é sistemática, não se trata de uma tarefa fácil e nem sequer será fácil falar dos métodos.

É evidente que no final do Pré-Escolar e do 1º Ano inicia a abordagem da escrita sob todas as formas, em que a criança depara, no seu dia-a-dia, com livros, álbuns, gravuras, jornais, anúncios etiquetas, legendas entre outros instrumentos pedagógicos da leitura e escrita. Dito de outro modo, é nesta fase que acontece a aprendizagem sistemática da leitura e da escrita, devendo para o efeito ter em consideração *“uma gama família de métodos da leitura e da escrita, de modo que uma criança aprenda a ler e escrever.”*³⁵

Neste contexto, entendemos destacar algumas dessas “famílias de métodos” que julgamos ser pertinentes na aprendizagem da leitura e da escrita, que de entre os quais afiguram: os “Métodos Alfabéticos”; “Globais”; “Natural”; “Ideó-Visuais”; “Pedagógicos”.

✓ **Métodos Alfabéticos** – são os mais antigos utilizados no ensino da leitura e da escrita. Partem essencialmente da letra, do *“diagrama ou trigrama”*³⁶ combinando-as entre si para formar sílabas e palavras. As letras e os sons estão presentes uns a seguir aos outros, a fim de serem estudados segundo critério de cada professor. Ora, os elementos dependentes da morfologia gramatical são adquiridos ao mesmo tempo que os conhecimentos gramaticais. Baseiam-se nas discriminações auditivas e nas visuais; associam a escrita à sua aprendizagem, uma vez que as letras, sons ou palavras são reforçados pela escrita. Contudo, o professor enfrenta com dificuldades de varias ordens, tais como as dificuldades técnicas e psicológicas.

Na vertente técnica, verifica-se que o desconto das sílabas orais e o das escritas se coincidem; do mesmo modo se verifica uma outra dificuldade relacionada com a discriminação auditiva onde um mesmo som corresponde a grafias diferentes.

³⁵ É uma informação que conseguimos tirar numa fotocópia a avulsa, que infelizmente não conseguimos apurar o seu autor ou sua autora.

³⁶ Queremos referir a combinação de duas ou mais letras para apresentar um som.

Na vertente psicológica, as dificuldades dependem da motivação da criança para aprender a ler e a escrever; se bem que pode aparecer fastidiosa a junção do som das letras, a rapidez do método proporciona rapidamente a satisfação de poder decifrar a escrita. É de referir que *“foi acusado estes métodos em virtude deles favorecerem uma leitura fragmentada, no início da aprendizagem, correspondente a segmentação em sílabas o que encoraja mais a soletração do que a leitura corrente”*³⁷.

✓ **Métodos Globais** – partem do conhecimento visual de uma palavra ou frase pronunciada pelo professor e depois escrita, memorizada na sua forma reconhecida. Com o agrupamento das palavras obtidas, ligadas entre si para criar uma frase com sentido, surgem as semelhanças, dissemelhança e todas as particularidades ortográficas. As palavras se assemelham porque têm em comum elementos reconhecíveis. Estas semelhanças são organizadas por trabalho de observação e de seriação, e os códigos de leitura desprendem-se delas ao longo da aprendizagem.

Essas duas famílias de métodos (Alfabéticos e Globais) parecem ser inversas, mas estão mais próximos pelo facto de ter a probabilidade de se juntarem com facilidade no seu processo, sendo esses deram origem a um arranjo, um método misto, que logo de início foi global e que rapidamente se chega às decomposições alfabéticas.

Portanto, partem da palavra ou frase, considerada como um todo sem descer sistematicamente a análise dos seus elementos fonéticos logo na primeira aula. Porém as crianças aprendem de memória a oração e só depois desce a análise da mesma decompondo-a em palavras, sílabas e letras.

Os métodos globais têm como vantagens, o despertar do gosto pela leitura nas crianças, o desenvolvimento activo e de forma mais perfeito dos hábitos necessários à uma boa leitura, a rapidez da compreensão, a facilidade de articulação, o alargamento da área de cada pausa de articulação e entre outras.

✓ **Métodos Natural** – este método é o original, por ter iniciado da escrita, mais do que a leitura. Primeiramente é ao tentar escrever e com a assistência do professor e depois com o dossier do texto de referência que o aluno constitui para si mesmo ou então constituído pela turma que as crianças aprendem as palavras e sua ortografia e a

³⁷ Sobre esse assunto cf. COSTE, Galisson D. *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Cidade. Editora. 1983.

escrita por sua vez obriga que se conheça as junções dos sons ou fenómenos ou de letras para as transcrever, como acontece nos métodos alfabéticos e a forma ortográfica das palavras como no método Global.

Com efeito, após ter constituído o agrupamento de determinados textos criados, a tarefa de decomposição é efectuada como nos métodos precedentes, em que o recurso à escrita de textos variados não impede a leitura depois de uma nova leitura dos textos compostos nas aulas e de textos desconhecidos facultados as crianças, decifrados com ajuda dos que já conhecem. Apesar destes métodos serem considerados lentos, são eles que mais motivam as crianças para o acto de leitura.

✓ **Métodos Ideó-Visuais** – trata-se dos mais recentes métodos adoptados, baseados na procura do sentido a partir dos indícios globais dados no início pela forma particular do texto por indícios tipográficos (maiúsculas marcas do diálogo), seja por indício de experiência (uma etiqueta, dicionário um jornal não se assemelham). O sentido preciso do texto propriamente dito deve ser identificado graças a uma hipótese de sentido formulado a partir destes indícios externos seguidos da sua verificação e graças à convergência de conhecimento que a aprendizagem torna cada vez mais significativa ao longo dos dias. O reconhecimento é exclusivamente visual e o método pretende passar pela oralidade, pela audição, pelo reconhecimento de uma transcrição do conteúdo sonoro da palavra.

Ainda, relativamente aos métodos da aprendizagem da leitura e da escrita, gostaríamos de destacar os que se consideram mais conhecidos nesse processo de ensino aprendizagem como abaixo se destaca:

✓ **Métodos Sintéticos** referem-se aos que iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita, partindo de letras ou sílabas, incluindo nele os seguintes outros métodos: - O Método fónico, o fono-sintético, ou ideofónico, e o fónico de silabação. Porém tratam-se de métodos muito usados nas nossas escolas contendo uma série de decomposições e recomposições tomando como ponto de partida a letra ou a sílaba.

✓ **Métodos Analíticos ou Globais**, métodos a partir dos quais a aprendizagem da leitura inicia-se da palavra, frase ou conto como unidade de leitura, sem descer sistematicamente à análise dos seus elementos fónicos. Estão incluídos neles os métodos Global de palavras e Global de frases. Em que o primeiro apresenta quatro

fases a saber: a leitura de palavras, a de decomposição de sílabas a partir de palavras conhecidas, a da descoberta de outras palavras a partir da composição com sílabas das palavras já conhecidas e última que é a da descoberta do fonema, compondo, decompondo e comparando as palavras até chegar ao fonema. Enquanto o segundo método, o Global de frases inicia-se tendo como ponto de partida a frase como unidade de pensamento, e apresenta também quatro fases sendo: a da frase como unidade de fixação global, a da palavra que é/será reconhecida através de jogos de decomposição de frase, a da sílaba também reconhecida através de jogo de decomposição de palavra seguida de recomposição e formação de novas palavras e por último a da frase.

É de frisar que dos métodos acima mencionados, ambos apresentam *conveniências e inconveniências*³⁸.

Relativamente aos Métodos Sintéticos, estes contribuem para uma boa articulação e pronúncia, principalmente quando as crianças são oriundas de região diferentes, e ainda contribui para as eficácias do exercício ortográfico, uma vez que durante a aprendizagem da leitura e da escrita o aluno se apercebe mais demorada e discriminadamente das letras e dos seus sons nas palavras. De igual modo apresenta também algumas inconveniências sendo para a criança, a letra ou sílaba não tem significado nenhum, pelo facto dela ser por natureza sincrética.

A semelhança dos Métodos Sintéticos, também os Métodos Analíticos apresentam suas vantagens e inconvenientes tais como:

- Despertam na criança o gosto pela leitura, visto que antecedem a compreensão; desenvolvem os hábitos necessários à uma boa leitura; proporcionam rapidez de compreensão; estão de harmonia com a função globalizadora da Criança; evitam os erros de concordância com eficácia.

- Quanto aos inconvenientes esses métodos são de percursos morosos, pois, não forçam a aprendizagem dos alunos; exigem turmas com poucos alunos e muito material concretizador; exigem da criança uma grande memória visual para a leitura e a escrita.

³⁸ A respeito ver, GOMES António; FERNANDES, Amadeu et all. Guia de Professor de Língua Portuguesa. 1º Volume. 1º Nível. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 1991. p. 114 – 118.

✓ **Métodos Mistos** contemplam-se os métodos Analítico-Sintético, isto é, a combinação dos dois métodos. A leitura parte-se da frase, da frase para a palavra, da palavra para a sílaba e da sílaba para a letra. Portanto, o método Analítico-Sintético apresenta duas versões sendo a fónica e a globalística em que ambas, partem da frase para chegar a frase, analisam e sintetizam a palavra. Porém, na leitura e na escrita a versão fónica privilegia o som, a escrita da letra e da sílaba, enquanto que a globalística privilegia o som e a escrita da palavra.

✓ **Métodos Especiais** incluem os seguintes outros métodos: Método Decroly; que a semelhança do método de frases, parte da leitura de frases até descer a leitura da palavra; Método Montessori que é um método sintético mas que usa abundante e interessante material de aspecto lúdico e que agrada as crianças; Método Lemaire, é um método gestual que para levar os alunos a aprenderem a ler e a escrever parte de ritmo, gesto movimento. A sua vantagem é que se realiza através de actividades lúdicas, o que contribui bastante para a motivação das crianças.

2.2.3. A Relação Pedagógica

Desde os primórdios da humanidade o homem foi criando e desenvolvendo diversos sistemas de linguagem que lhe possibilitavam uma comunicação mais eficaz e que lhe permitiam a sobrevivência entre os diversos grupos e alargava os seus horizontes para além do seu pequeno mundo. *“A aquisição da linguagem foi decisiva para o surgimento da cultura e para o nascimento, entre os diversos grupos humanos, das relações interpessoais, as quais mantêm uma enorme diversidade³⁹”*.

No mundo em que vivemos hoje, marcado pela palavra, televisão, tecnologia avançada e pela multiplicidade de informações que nos circundam, obviamente que a linguagem tem a primazia, onde a palavra é forma ideal de comunicar e de estabelecer uma relação com o outro.

Por conseguinte, na interacção professor – aluno, aluno – aluno, o contacto interpessoal tem de ser forçosamente gerado entre os diversos intervenientes nela implicados, de modo que o processo pedagógico se desencadeie, tendo em conta que a

³⁹ cf. LENCASTRE, Maria Luísa. Relação Pedagógica. In: Módulo 11. Formação de Formadores na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Praia. Gabinete de Formação Permanente. 200.

relação pedagógica consiste num estabelecimento de contactos entre os diferentes intervenientes nela implicados.

Neste sentido, pode-se considerar que uma boa relação pedagógica na aula, constitui sem dúvida um alicerce importante para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem onde interagem o aluno, o professor, a turma e o ambiente. Efectivamente, a sua eficácia depende grandemente da natureza e coerência da comunicação estabelecida na sala de aula. Assim sendo a maneira como o professor comunica, organiza e gere a comunicação na sala de aula assume um papel preponderante na gestão eficaz da relação pedagógica.

2.2.3.1. Atitude comunicacional

Educar ou formar, implica fazer uma reflexão sobre o fenómeno da comunicação e particularmente sobre a atitude comunicacional, isto é, a atitude assumida durante o acto comunicativo. Porém, ela pressupõe o envolvimento da pessoa no momento em que se está a estabelecer a comunicação, mas esse envolvimento só será possível quando a pessoa assume a sua autenticidade e se encontra disponível para a escuta e a compreensão. Perante este processo de contacto, tanto o professor como aluno devem respeitar e confiar-se mutuamente.

Na verdade, o entendimento dos processos educativos como algo dinâmico e interactivo entre os vários intervenientes, acarreta necessariamente de um olhar sobre a comunicação nesses processos. Entretanto, apesar de verificar a tendência para a sobrevalorização da comunicação verbal e escrita, importa não esquecer da função das outras formas de comunicação. Relativamente a sala de aula, implica reflectir não só sobre a forma e conteúdo da comunicação existente entre professores e alunos, mas também entre alunos ainda que a comunicação entre eles seja mediada pelo professor.

Neste contexto, realçamos *“o importante papel que a comunicação desempenha no sentido da promoção de uma efectiva troca entre culturas, à comunicação entre elementos*

oriundos de culturas diferentes e fundamentalmente à valorização, expressa nos conteúdos da comunicação, das experiências vividas por todos os intervenientes nos processos educativos⁴⁰”.

Face a situação, o professor não deve apenas saber muito na sua especialidade mas sim, saber realizar a transmutação dos seus conhecimentos de modo que se avalie o seu valor profissional. Pois, a ele não basta saber muito, em extensão e em profundidade, ser grande especialista nas matérias que ensina, mas é preciso sobretudo que tudo isso passe pelo desejo de querer ser bom profissional de educação.

Porém, “ser professor hoje, é ajudar o educando a crescer, a desenvolver-se, a sair de si mesmo de um modo global harmónico e progressivo. É comprometer-se inteiramente com a escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ela faz parte, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa. É também educar-se, crescer, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a sua escola⁴¹”.

2.2.3.2. Atitudes do Professor

Há certas pessoas que consideram o professor como sendo um simples transmissor de conhecimentos num estabelecimento criado para tal. No entanto, convém saber que a sua tarefa não se resume a um simples ensinar. Na verdade, ao falar em ensinar, os próprios teóricos construtivistas desde Piaget, Ausubel e Vigotsky, defendem o papel activo ou construtivista do educando. Ou seja o papel do professor no processo ensino-aprendizagem não é senão facilitar e orientar a aprendizagem dos alunos, despertando neles o interesse e o gosto pela aprendizagem, sobretudo da leitura e da escrita, desenvolvendo assim o seu intelectual humano. Por outras palavras, proporciona-lhes a interacção entre os problemas, os conhecimentos e as experiências, em todos os lugares, situações e tempo, sobre qualquer matéria, desde que esteja ao seu alcance.

⁴⁰ MORGADO, José. A Relação Pedagógica: diferenciação e Inclusão. 2ª Edição. Lisboa. Ditorial presença. 2001. p. 36.

⁴¹ NEVES, Eduino Mota Soares e GRAÇA, Marina de Carvalho. Princípios Básicos da Prática Pedagógica-Didática – Módulo de Animação à Distância Para Professores do Ensino Secundário. Porto. Porto Editora. 1987. p. 95.

Neste contexto, ao professor é-lhe exigido que esteja atento nos seus deveres e por conseguinte deve:

- Organizar e sistematizar as suas actividades de modo que facilite a sua realização plena a compreensão por parte dos alunos; assumir o importante papel de disponibilidade e estimular os alunos na resolução eficaz das actividades propostas; concorrer, com a sua actuação esclarecida, para o desenvolvimento dos seus alunos a nível intelectual, afectivo e social; comportar-se de modo a servir de «modelo» aos alunos e à sociedade em geral, sabendo que a tendência dos alunos é imitar o seu professor. Porém, o professor como um orientador e facilitador do processo ensino aprendizagem dos alunos, mais do que ninguém deve ser amigo dos alunos, actuando como se fosse um companheiro mais velho e experiente; esforçar-se para conseguir a cooperação e a confiança das famílias. Deste modo, é necessário que ele esteja disponível para cooperar com estas na educação dos seus filhos e esteja atento aos saberes que as crianças trazem do seu meio familiar, a fim de serem aproveitados. Desse jeito, será então um elemento compreensivo e experiente, a quem a comunidade reconhece a qualidade para ensinar os seus filhos; deve ainda, orientar e esclarecer as dúvidas surgidas e estimular os alunos, especialmente nos momentos de desânimo.

Adoptando todos esses deveres, estará o professor numa posição privilegiada para melhor conhecer os seus alunos integrando-os, até certo ponto, no quotidiano de cada qual com o intuito de descobrir e tentar pôr cobro aos problemas que eventualmente possam vir a ser um risco para o normal funcionamento das actividades cognitivas e sócio afectivo dos alunos. Um professor que preocupa com este aspecto, está a cultivar nos seus alunos um espírito de autoconfiança que constitui um factor decisivo no processo educativo, o que contribui para o fortalecimento das suas relações amistosas dentro e fora de sala de aula baseado no espírito de respeito e de entre ajuda.

O comportamento dos alunos nem sempre é o de desejável, aliás, os seus comportamentos são resultados de vários factores sendo alguns desses acabam por comprometer o ensino aprendizagem e a acção educativa de um modo geral.

Quando o professor não recorre aos mecanismos persuasivos, conforme a norma exige, no sentido de pôr cobro a situação.

Capítulo III

3. O Ensino em S. Miguel

3.1. Caracterização do Concelho

O Concelho de São Miguel foi Freguesia do Concelho do Tarrafal até o ano de 1996, o ano em que a Freguesia foi elevada a categoria de Município, pelo decreto-lei 11/V/96 de 11/11/96. São Miguel fica situado na parte Oriental da ilha de Santiago, entre os Municípios de Santa Cruz (a Sul), Tarrafal (a Norte), e Santa Catarina (a Noroeste), apresenta uma superfície de cerca de 90 Km² e a sua população total é de aproximadamente 16104 habitantes, correspondente a 37% da população da ilha de Santiago, segundo os dados do censo 2000⁴². A zona de maior concentração populacional é a da Vila de Calheta que alberga 4967 habitantes. A Densidade populacional segundo censo de 90 é de 150 habitantes/Km² e em 2000 é de 179 habitantes/Km².

O mesmo Concelho conta com cerca de 30 localidades, de relevo predominantemente montanhoso, orientado da costa para o interior até aos limites do Concelho de Santa Catarina.

Toda a sua economia assenta-se basicamente na agricultura, pecuária e pesca. Entretanto, os novos sectores da economia como a indústria, o comércio, a construção civil e o turismo se encontram ainda em fraco crescimento.

Porém, mantém-se relações de gemação com os Municípios de Viana-Aústria-Detch-Wagram, Burela na Espanha e cooperação com o Município das Canárias e com a Escola Profissional de Economia Social do Porto (EPESP).

⁴² Cf. ----- Recenseamento Geral de População e Habitação. Santiago – S. Miguel. Editor INE Gabinete de Censo. 2000.

3.1.1. A Estrutura Educativa no Concelho

A nível da estrutura educativa, como em qualquer outro Concelho do país, encontra-se estruturado em quatro subsistemas de ensino, sendo o Pré-Escolar, o Básico, o Secundário e o Básico de Alfabetização e Educação de Adultos. Estes subsistemas educativos funcionam plenamente, sendo o secundário em regime público e privado. Este último, denominada a *Escola Padre Moniz*, vem cobrindo as necessidades básicas educativas no concelho, desde 1978 até a presente data. Inicialmente funcionava somente a nível do Ciclo Preparatório e dado as necessidades educativas no Concelho aos níveis superiores, passou a funcionar a nível do Secundário com apoio estatal, adquirindo-se o carácter de semi-privado. E agora com a existência do Liceu no concelho funciona sob moldes de ensino privado.

Quanto ao subsistema do Ensino Básico, este encontra-se estruturado por Pólos Educativos albergando um total de 11 (onze) Pólos, assegurados por onze Gestores dos mesmos nomeados a tempo inteiro pelo Ministério da Educação. Ambos os Pólos funcionam com crianças do 1º ao 6º ano de escolaridade incluindo as escolas satélites, cuja faixa etária dos alunos varia dos 6 aos 15 anos de idade. Dos onze Pólos Educativos de S. Miguel destacamos o de Veneza como sendo o nosso alvo de estudo.

3. 2. O Caso do Pólo Educativo N° II de Veneza

3.2.1. Caracterização

O Pólo número II de Veneza, uma das sub-estruturas do subsistema do Ensino Básico do Concelho de São Miguel, fica situado num dos povoados do litoral da Vila de do mesmo Concelho - Calheta -, próximo do edifício da Câmara Municipal do Concelho mais concretamente na localidade de Veneza onde estão concentrados a maior parte dos serviços públicos e privados do Concelho.

A Escola ocupa aproximadamente uma área de 2500 metros quadrados, vedada por um muro a volta que impede o acesso dos animais, com dois portões que dão acesso à entrada e saída da comunidade escolar e viaturas.

É de referir que a escola é servida de energia eléctrica, água canalizada, um reservatório para captação das águas das chuvas destinada à irrigação do espaço verde e horto escolar minimizando, assim, as despesas do consumo de água da rede pública e consequentemente enriquece a dieta alimentar dos alunos. Dispõe de um pátio que serve de recreio às crianças e de uma placa destinada à realização das actividades nas aulas da disciplina de Expressão Físico-motora, não obstante algumas insuficiências, nomeadamente a sua reduzida dimensão, a inexistência das balizas, da tabela, e do alinhamento, dificultando, de certa forma, a realização de algumas actividades desportivas.

Relativamente aos recursos, é de realçar que a Escola funciona na base dos recursos humanos, materiais e financeiros. No que concerne aos recursos humanos, o Pólo conta com 550 alunos, sendo 278 do sexo masculino e 272 do sexo oposto distribuídos por 22 professores, 4 cozinheiras, 1 encarregada de serviço geral, 1 guarda-nocturno, 1 pessoal administrativo e 1 gestora, perfazendo um total de 580 pessoas. Os 550 alunos encontram-se divididos em 3 fases, sendo 176 na 1ª fase, 155 na 2ª e 211 na 3ª fase.

No que concerne a formação de professores, é de frisar que há **22** professores com a formação do **Instituto Pedagógico e IIª Fase da Formação em Exercício** incluindo o (a) gestor (a) e o pessoal administrativo e **2** sem formação, sendo estes se encontram na formação Superior, um no 4º Ano do Instituto Jean Piaget de Cabo Verde na área da Economia e Gestão e outra no 3º ano do ISE na área dos Estudos Cabo-verdianos e Portugueses. Realça-se ainda, que dos **22** professores que possuem a formação **4** se encontram a frequentar a formação Superior sendo **3** no I.S.E. (Instituto Superior de Educação) na área de Supervisão e Orientação Pedagógica e **1** na Universidade JEAN PIAGET na área das Ciências da Educação.

Referente aos Recursos Materiais, estes subdividem-se em didácticos e mobiliários. No que diz respeito aos mobiliários, verifica-se um número razoável de mesas com assentos separados, carteiras bipessoais com único assento, armários, quadros, estantes, secretárias, balcão, pastas de arquivo, livro de ponto, livros de matrícula todos num estado razoáveis de conservação.

Relacionado com os materiais didáticos, a Escola possui livros como, (gramáticas, prontuários, guias, programas, dicionários), mapas, conjunto de “quites” pedagógicos, anatomia humana, régua, esquadros, compasso globos e um computador que funciona com alguma dificuldade devido a falta de rato e impressora.

Quanto aos recursos financeiros, as receitas do Pólo provêm das contribuições dos pais e/ou encarregados de educação dos alunos, pagos 50\$00 mensais perfazendo um total de 500\$00 anual por cada aluno. Entretanto, há alunos filhos de pais carenciados, cujo pagamento é feito por uma O.N.G. (Bornefondem), uma organização não governamental. Também realiza-se na escola, algumas actividades culturais e recreativas com vista à angariação de fundos, bem como a elaboração de alguns projectos para pedidos de apoios às instituições públicas e privadas do concelho e não só. As contribuições dos pais/encarregados de educação (e de Bornefondem, que actua em apoio aos alunos que não podem contribuir com 500\$00 ano) são destinadas exclusivamente à melhoria da dieta alimentar dos alunos e ao funcionamento da cantina escolar.

3.2.2. GESTÃO

A gestão do Pólo está estruturada em duas vertentes, sendo a pedagógica e a administrativa.

3.2.2.1. A Vertente Pedagógica

Na vertente pedagógica estão incluídas um conjunto de actividades tais como: o acompanhamento pedagógico aos professores feito pelos elementos do Núcleo Pedagógico incluindo o gestor de Pólo e coordenadores pedagógicos, encontros de reflexão sobre as estratégias de superação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, seminários de capacitação aos professores, produção de materiais didáticos, exposição dos trabalhos dos alunos, participação/realização de palestras relacionadas com temas de interesse pedagógico, elaboração de testes formativos e sumativos pelo núcleo pedagógico do Pólo, realização de visitas de estudo aos centros/lugares de interesses, intercâmbios inter e intra-pólos para troca de experiências, visitas domiciliárias, entre outras.

3.2.2.2. A vertente administrativa

Administrativamente o Pólo é composto pelos seguintes órgãos: - a Direcção do Pólo, o Conselho do Pólo, o Núcleo Pedagógico, complementados pelas comissões de trabalho do Pólo.

A Direcção do Pólo é encabeçada pelo(a) Gestor(a) do Pólo e mais 2 coadjuvadores cuja missão é garantir o bom funcionamento dos trabalhos no Pólo e zelar pela boa qualidade do processo ensino aprendizagem bem como pela boa relação entre os docentes e discentes, pais e encarregados de educação e da comunidade em geral. O Conselho do Pólo que é um órgão deliberativo da Gestão do Pólo, constituído pelo Gestor, 3 representantes de pessoal docente 3 representantes de pais e encarregados de educação e 1 pessoal não docente com a responsabilidade de aprovar o orçamento e o plano anual de actividades do Pólo sendo esses constituem instrumentos importantes para garantir o bom funcionamento da gestão administrativa e pedagógica do Pólo.

Paralelamente aos órgãos de gestão do Pólo, foram criadas as seguintes comissões de trabalho: a comissão de cultura e desporto, a de Ambiente e de Apoio Social, cuja tarefa é de complementar os órgãos do Pólo na implementação do plano anual de actividades, designadamente a relação escola comunidade onde se nota uma aproximação razoável por parte da comunidade à escola e vice-versa.

No que se refere a avaliação do desempenho do pessoal docente, é da exclusiva responsabilidade do gestor do Pólo em concertação com os docentes e é feita no final de cada ano lectivo.

3.2.3. Análise Prática dos Resultados dos Inquéritos

Após a realização de inquéritos procede-se a análise dos mesmos, privilegiando-se sobretudo os indicadores que melhor condiz com os factores que corroboram para o sucesso e insucesso da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos na II fase do Ensino Básico Integrado. Assim, por questão metodológica, apresentamos dados inqueridos seguidos das suas leituras e análises.

3.2.3.1. Apresentação/discussão dos Dados Inqueridos

a) Resultados dos Alunos

Relativamente a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos notámos algumas deficiências no seu seio, que segundo a nossa pesquisa isto deve, em primeiro lugar, o seu pouco interesse durante a explicação do professor. A isto se acrescenta o desconhecimento, ainda que parcial, dos alfabetos – fonemas - sobretudo quando se encontram combinados entre estes e estes com vogais.

Fig. I

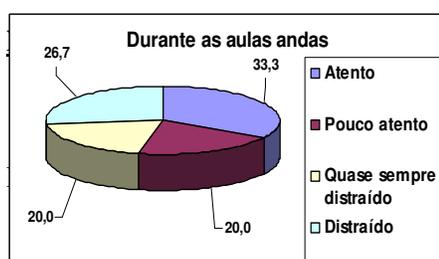


Fig. II



e

NB: Relativamente ao estado do espírito/concentração dos alunos nas aulas, verifica-se que grande parte deles não anda concentrado e atentos nas aulas e em consequência disto dão pouca atenção ao professor e colegas quando falam.

Fig. III

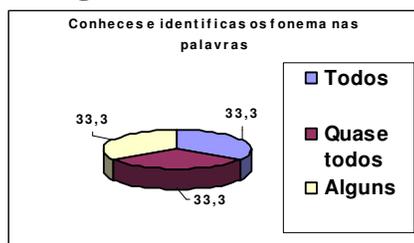


Fig. IV

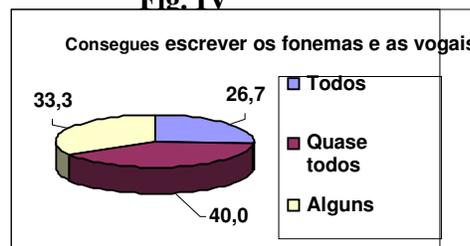
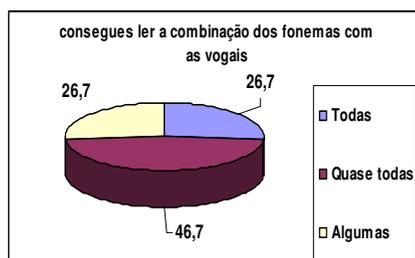


Fig. V



NB: Quanto aos dados apresentados, constata-se que a maioria dos alunos reconhece os fonemas nas palavras e consegue representá-los graficamente e consequentemente fazer a leitura da sua combinação com as vogais, salvo alguns que se manifestam algumas

dificuldades relativamente aos diferentes domínios acima referido nos gráficos mas não sendo de grande expressão.

Fig. V



NB: Como se pode ver, a maioria dos alunos consideram a leitura um tanto quanto difícil, onde 53,3% acham a leitura um pouco difícil, 33,3% consideram-na mesmo difícil enquanto apenas 13,3% responderam que é fácil.

Fig. VI

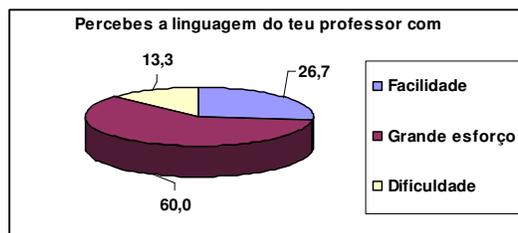
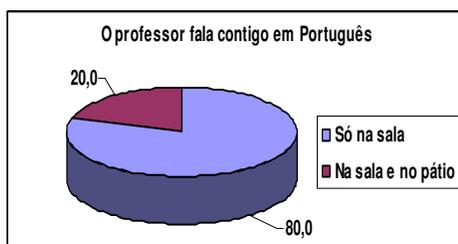


Fig. VII



NB: Analisando os gráficos, verifica-se que quase a totalidade dos alunos têm dificuldades relacionado com a compreensão da linguagem do seu professor e perante o facto nota-se que os alunos não têm o hábito de solicitar ao professor para repetir o que acabou de transmitir ou de expor.

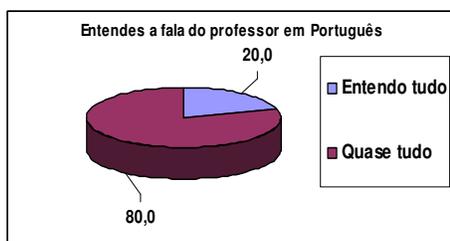
Fig. VIII



na

NB: Como é óbvio, a maioria dos professores só comunicam com os seus alunos em português, quando estiverem sala de aula a leccionar.

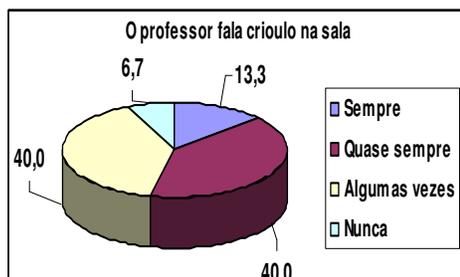
Fig. IX



em

NB: Indubitavelmente que os alunos descodificam as mensagens transmitidas Português, durante a explicação do professor.

Fig. X



NB: Relativamente a utilização da nossa língua materna na sala de aula, nota-se que os professores usam-na com uma certa regularidade, o que leva a concluir que crioulo é falado na sala de aula pelos professores e seus alunos.

b) Resultados dos Pais e/ou Encarregados de Educação

Fig. XI

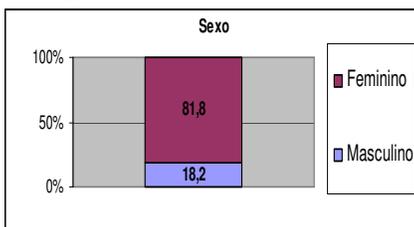
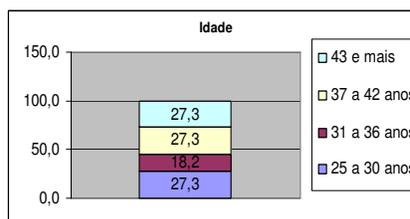


Fig. XII



NB: Como se pode verificar nos gráficos a maioria dos pais e ou encarregados de educação é do sexo feminino cuja idade se compreende entre os 25 aos 43 anos e mais.

Fig. XIII

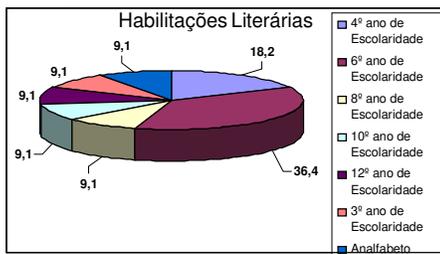


Fig. XIV

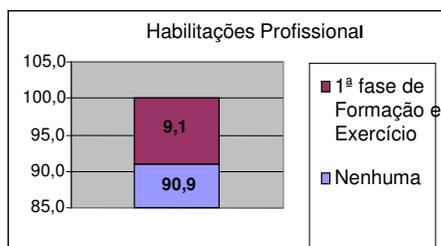
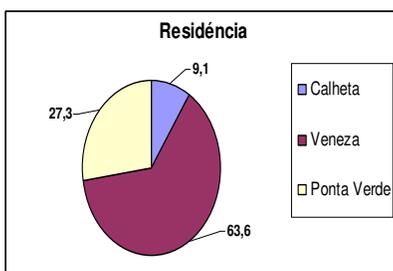


Fig. XV

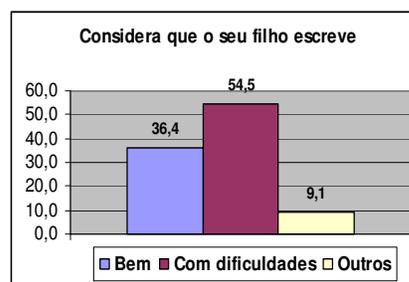


NB: Relativamente aos gráficos, verifica-se que todos inqueridos possuem a instrução básica, variando desde o 4º ao 12º ano de escolaridade, a maioria deles não possuem qualquer qualificação profissional se a maior parte deles residentes na localidade onde está inserida a escola.

Fig. XVI



Fig. XVII



NB: No que concerne a leitura e a escrita, nota-se que a maioria dos pais e encarregados de educação consideram que os filhos lêem e escrevem com dificuldades.

Fig. XVIII

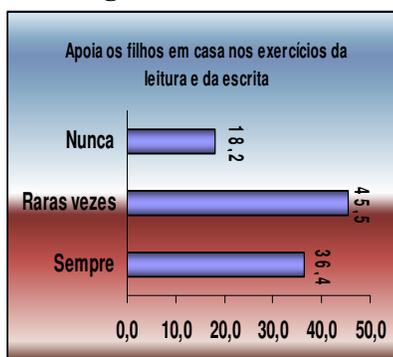
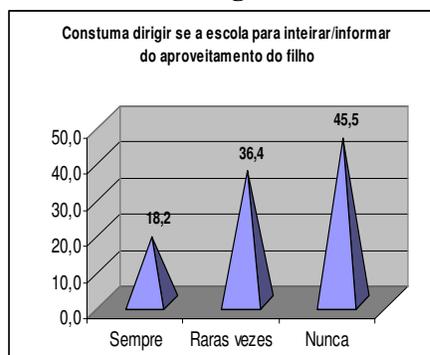


Fig. XIX



NB: Analisando os dados a cima, constata-se que a maioria dos alunos não recebem a colaboração necessária dos pais em casa para a aprendizagem da leitura e da escrita e que estes ainda, possuem pouco o hábito de ir à escola procurar inteirar do funcionamento da escola e do aproveitamento dos filhos.

Fig. XX

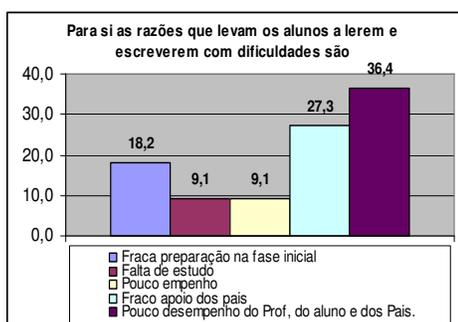
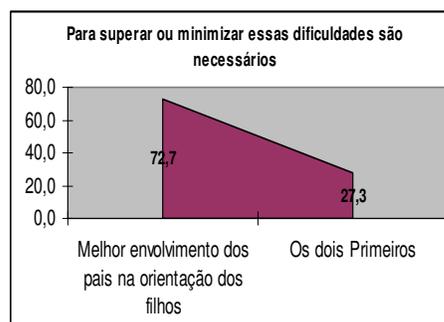


Fig. XXI



NB: Relativamente aos dados constantes dos gráficos apresentados, nota-se que os pais inqueridos, responsabilizam os professores, os alunos e os próprios pais pela deficiente leitura e escrita verificada nos alunos nesta fase do ensino, apontando ainda

como medidas necessárias à sua superação, o melhor envolvimento dos pais e ou encarregados de educação na orientação dos filhos.

c) Resultados dos Professores

Fig. XXII

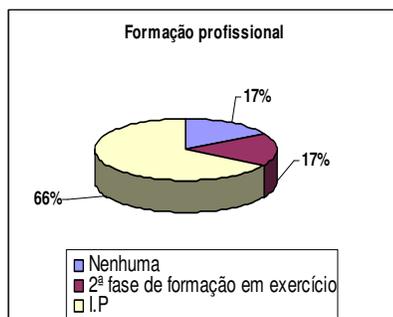
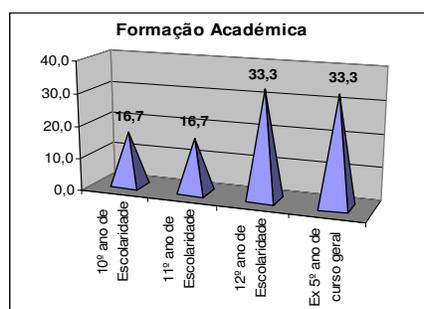


Fig. XXIII



NB: Ao nível académico e profissional dos professores, constata-se que dos inqueridos quase todos são diplomados pelo Instituto Pedagógico e com um nível académico variando desde o ex 5º ano dos Liceus ao 12º ano de escolaridade sendo a maioria deles com o ex 5º ano e o 12º ano de escolaridade correspondendo cada um a 33,3% respectivamente.

Fig. XXIII

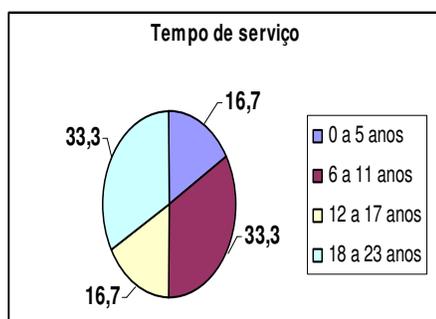


Fig. XXIV



Fig. XXV

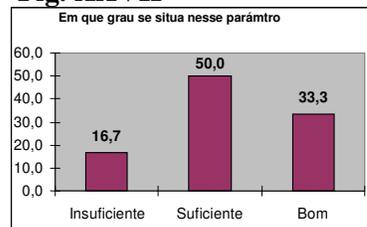


NB: Segundo os gráficos, a maioria dos professores inqueridos possuem o tempo de serviço compreendido entre os 6 a 11 e os 18 a 23 anos da experiência pedagógica, trabalham na sua maioria com turmas do 4ºano de escolaridade cujo ratio das turmas varia dos 27 a 32 alunos.

Fig. XXVI



Fig. XXVII



NB: Analisando os dois gráficos, verifica-se que os professores inqueridos consideram que os seus alunos manifestam uma certa deficiência em relação a memorização dos conteúdos, classificando-a num nível de suficiente/razoável.

Fig. XXVIII

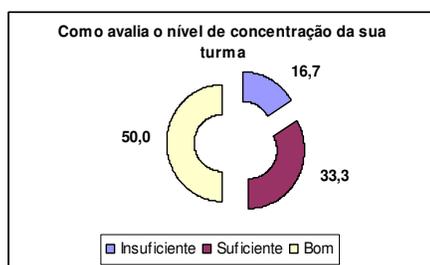
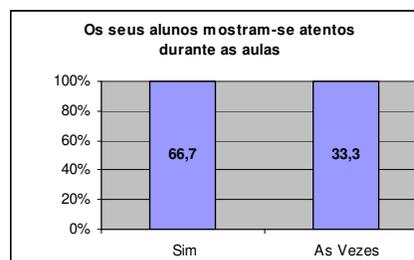


Fig. XXIX



NB: Como se pode ver os gráficos indicam que o nível de concentração dos alunos é razoável e a maioria demonstram atenção nas aulas.

Fig. XXX

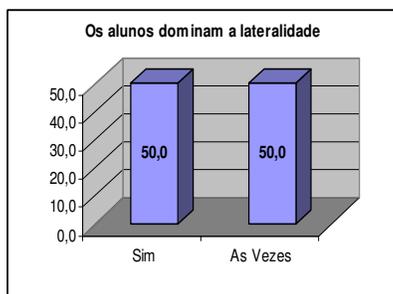
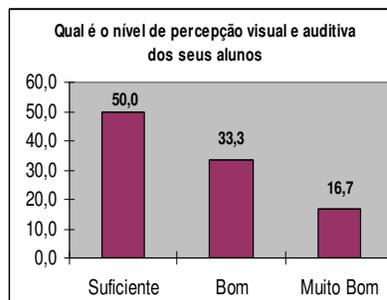


Fig. XXXI



NB: De acordo com o universo estudado, podemos referir que a lateralidade é dominada pela metade dos alunos e apresentam um razoável nível perceptivo visual e auditivo.

Fig. XXXII

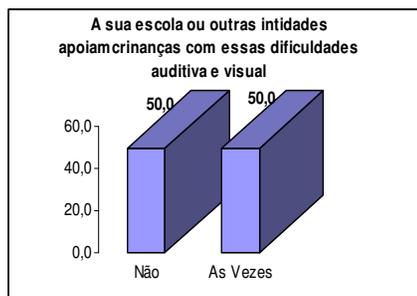
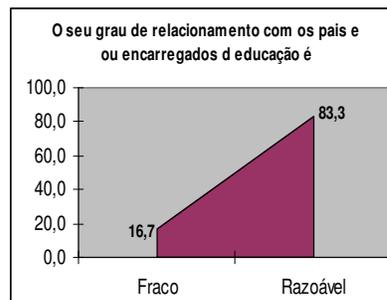
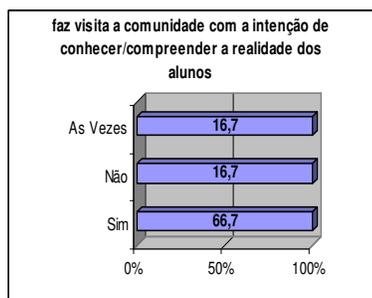


Fig. XXXIII



NB: Pelo que pode constatar, as crianças portadoras das deficiências visuais e auditiva, raras vezes recebem apoio por parte da escola e outras entidades.

Fig. XXXIV



NB: Tal como se verifica nos gráficos, constata-se que os professores tem estabelecido uma relação razoável com pais e ou encarregados de educação, efectuando de forma regular as visitas a comunidade onde está inserida a escola para inteirar do quotidiano dos alunos.

Fig. XXXVI

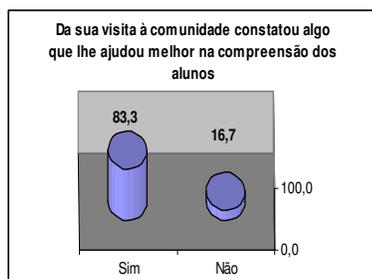
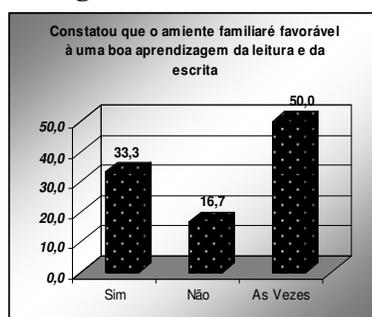


Fig. XXXV



Fig. XXXVII



a

NB: Atendendo os gráficos os cima, nota-se que realização da visita a comunidade contribui para uma melhor compreensão dos alunos, e que ajudou um pouco para aperceber que o nível habilitacional dos pais e o ambiente familiar dos alunos, pouco favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Fig. XXXVIII

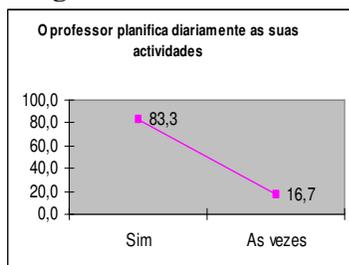
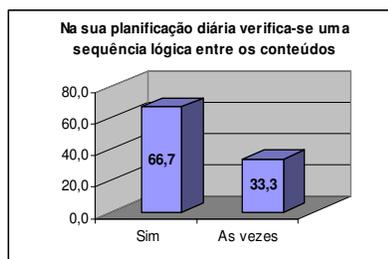


Fig. XXXIX



NB: Relativamente aos dados dos gráficos, verifica-se que a maioria dos professores planejam diariamente as suas actividades, procurando estabelecer uma sequência lógica dos conteúdos.

Fig. XL

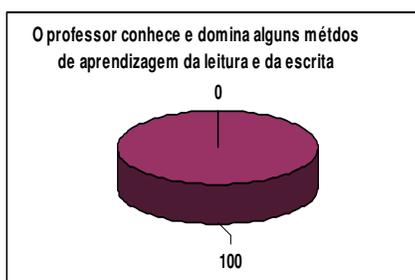
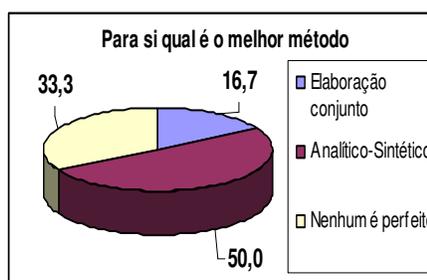


Fig. XLI

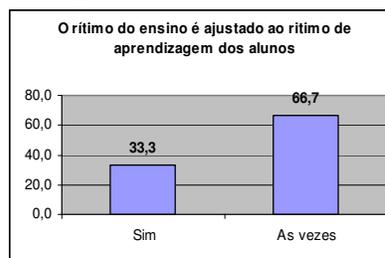


NB: Analisando os dados, conclui-se que todos os professores têm o conhecimento e o domínio de alguns métodos do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sendo a maioria deles aponta para o analítico-sintético como sendo o melhor.

Fig. XLII

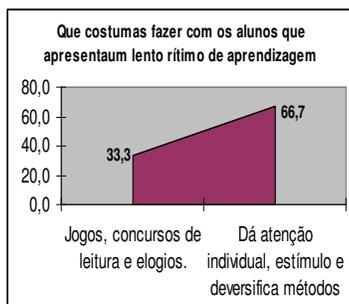


Fig. XLIII



NB: Indiscutivelmente que os professores no exercício das suas funções recorrem ao método individual para o ensino da leitura e da escrita, ajustando sempre o ritmo do ensino ao nível de aprendizagem dos alunos.

Fig. XLIV



NB: Perante o gráfico, vê-se claramente que aos alunos que revelam um lento ritmo de aprendizagem, o professor procura dar uma atenção individual, estimula-los e diversifica métodos de ensino.

Fig. XLV

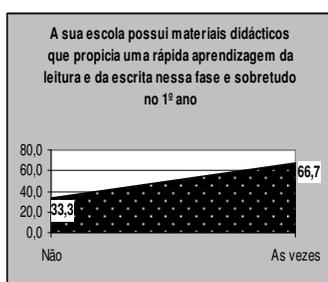


Fig. XLVI

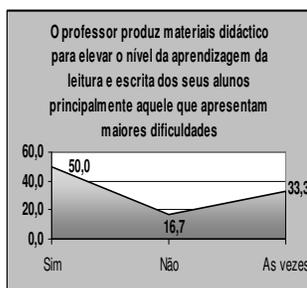


Fig. XLVI I



NB: Como se pode ver, a escola por vezes dispõe de materiais didáticos que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita e os professores na sua maioria preocupam em confeccionar os materiais, aproveitando ainda as capacidades artísticas dos próprios alunos para confecção desses materiais com vista a elevar o nível da aprendizagem da leitura e da escrita.

Fig. XLVIII

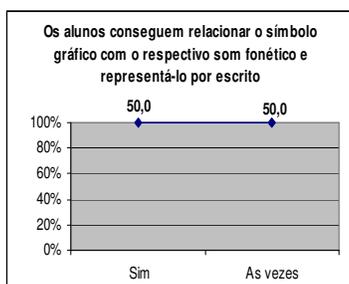
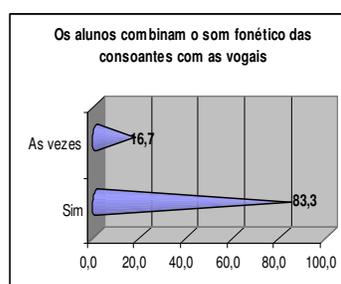
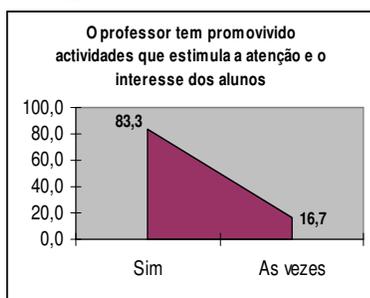


Fig. XLIX



NB: De acordo com os dados, os professores consideram que um número razoável dos seus alunos relaciona o símbolo gráfico a som fonético e representa-lo por escrito, e que a maioria também combina o som das consoantes com as vogais.

Fig. L



NB: Indubitavelmente que os professores privilegiam actividades que visam estimular a atenção e o interesse dos alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

NB: Segundo os dados obtidos, o período preparatório para as crianças aprenderem a ler e escrever foi insuficiente.

Fig. LII

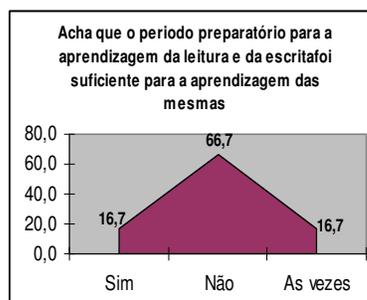
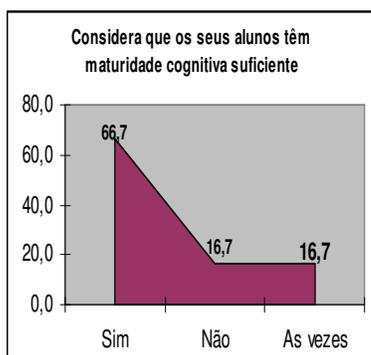


Fig. LIII



NB: Referente a maturidade cognitiva, verifica-se que a maior parte dos inqueridos é de opinião que os alunos dispõem de maturidade suficiente que lhes permite a aprendizagem.

NB: Nota-se claramente que os professores registam as dificuldades dos alunos para depois desencadear estratégias da sua superação.

Fig. LIV

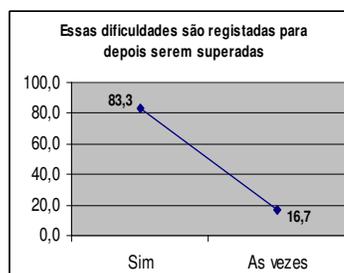
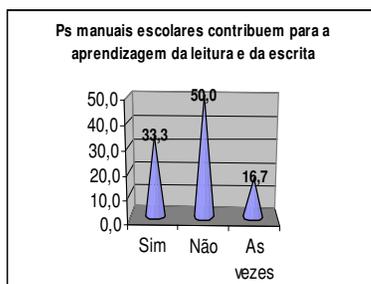


Fig. LV



NB: Segundo o gráfico, os manuais escolares pouco contribuem para a aprendizagem e a escrita dos alunos.

3.3. Discussão dos Dados

Com a realização do nosso estudo, verificamos que um número significativo das crianças enfrentam dificuldades no domínio da leitura e da escrita, razão pela qual achamos que é necessário que se tome medidas pertinentes e que visam uma intervenção de fundo por parte dos diferentes intervenientes/actores educativos designadamente os professores, pais e ou encarregados de educação entre outros, por forma a pôr cobro a situação.

Para que efectivamente o nosso estudo se realize na sua plenitude, torna-se necessário aperceber um pouco da importância da leitura e da escrita para a comunidade linguística. Entretanto, tendo em consideração que a aprendizagem dessas habilidades trata-se dum processo complexo e moroso, os resultados do nosso estudo apontam que 64% dos pais e ou encarregados de educação inqueridos, consideram que os filhos lêem com dificuldades, 27% bem e 9% mal. O mesmo em relação a escrita, onde 54,5% dos mesmos consideram que os filhos escrevem também com dificuldades, 36,4% acham que escrevem bem e 9,1% acham que escrevem mal, traduzindo uma maioria dos alunos que lêem e escrevem com dificuldades.

Face a situação dessas dificuldades, na opinião da maioria deles, 36,4% consideram que o pouco desempenho por parte do professor, dos alunos e dos próprios pais e ou encarregados de educação constituem o motivo das dificuldades manifestadas pelos alunos na aquisição dessas habilidades (da leitura e da escrita).

Ainda em relação a leitura e a escrita, 53,3% dos alunos acham-nas um pouco difícil 33,3% consideram-nas difícil e apenas 13,3% acham fácil a leitura e a escrita.

Apesar dos alunos terem emitido as suas apreciações/seus sentimentos em relação a leitura e a escrita, considerando-as de um pouco difícil, 33,3% dos mesmos manifestaram que conhecem e identificam todos os fonemas nas palavras, 33,3% também afirmaram que reconhecem quase todos e 33,3% responderam que só conseguem reconhecer alguns dos fonemas nas palavras. Questionados ainda sobre a escrita dos fonemas e das vogais bem como a leitura da sua combinação, responderam

na sua maioria que conseguem escrever e ler quase todas as combinações dos fonemas com as vogais.

De igual modo os professores acham que os alunos conseguem identificar e relacionar os fonemas, fazendo a sua combinação com as vogais e conseqüentemente proceder a leitura, onde 83,3% deles consideram que os alunos combinam o som fónico das consoantes com as vogais, enquanto que 16,7% acham que as vezes conseguem combinar o som das consoantes com as vogais. Não obstante, 50% dos professores consideram que os alunos as vezes apresenta uma boa capacidade de memorização dos conteúdos, 33,3% acham que sim e 16,7% consideram que não possuem boa capacidade para memorização dos conteúdos, sendo apenas 33,3% acham que os seus alunos são capazes.

Face as dificuldades na leitura e na escrita manifestadas pelos alunos, os dados do nosso estudo apontam que os professores têm desencadeado um conjunto de acções que visa minimizar a situação e que de acordo com os dados, pode constatar que 66,7% dos professores inqueridos afirmaram que recorrem ao método do ensino individualizado para a aprendizagem leitura e da escrita, e a mesma percentagem dos disseram que dão atenção individual e estímulo aos alunos e ainda procura diversificar métodos quando deparam com alunos que possuem um ritmo lento de aprendizagem, enquanto 33,3% realizam jogos, concurso de leitura e elogios.

Acontece porém, que os pais pouco têm feito para ajudar os filhos a ultrapassar as referidas dificuldades, uma vez que os dados indicam que no seu universo apenas 36,4% apoiam os filhos nos exercícios da leitura e da escrita, 45,5% apoiam raras vezes e 18,2% afirmaram nunca tiveram apoiado os filhos nos deveres de casa. Quanto a esse tipo de procedimento achamos errado, sabendo que os pais também devem dar a sua quota-parte no processo ensino aprendizagem, aliás, eles são verdadeiros parceiros da escola e que perante o facto nunca deveriam ter essa postura/atitude negligente.

Relativamente a concentração, atitude ou estado de espírito dos alunos na sala de aula, grande parte deles não andam atentos e manifestam pouco interesse nas aulas, sendo 53,3% destes (a maioria) as vezes dão atenção aos professore e colegas na sala quando falam, 33,3% dão atenção quase sempre, e apenas 13,3% deles é que

sempre dão atenção aos professores e colegas quando falam. Consideramos que esse procedimento é originado pelo facto de durante as aulas os alunos andam praticamente desatentos sendo os resultados nos mostram que 33,3% andam atento, 26,7% permanecem na sala distraído 20% andam quase sempre distraído e 20% passam todo tempo distraído na sala. Conscientes disso, 83,3% dos professores confessaram ter proporcionado aos alunos actividades que estimulam o interesse e atenção dos mesmos e 16,7% também promove as vezes essas actividades, com vista a despertar nos alunos o interesse e a atenção durante as aulas.

Essa atitude pensamos ser um pouco aberrante e que nunca vai ao encontro das expectativas dos pais e dos professores e da própria escola e que de nada abona os seus próprios interesses individuais. Contudo, pensamos que os professores junto da escola e dos demais responsáveis pelo processo educativo, venham debruçar seriamente para tentar descobrir as razões que os levem a portarem-se desse jeito durante as aulas e conseqüentemente procurar dar outro rumo a esses alunos.

Em relação a presença dos pais na escola, segundo os dados nota-se uma fraca aderência onde 45,5% desses confessaram que nunca foram à escola para informar do rendimento do aluno ao longo do ano, 36,4% vão raras vezes à escola procurar de informações a respeito do filho e apenas 18,2% do seu universo é que vão sempre à escola inteirar do aproveitamento dos filhos.

Ao contrário dos pais, os professores têm procurado estabelecer uma relação de parceria com os pais e encarregados de educação efectuando visitas regulares a comunidade onde estão inseridos os alunos. De acordo com os dados 83,3% dos professores consideram razoável o grau de relacionamento com os pais e apenas 16,7% deles consideram fraco o grau de relacionamento com os pais. Ainda desses mesmos professores 66,7% afirmaram ter feito a visita a comunidade, 16,7% as vezes e 16,7% nunca efectuaram visitas a comunidade com intuito de compreender a realidade dos alunos. Portanto, o estabelecimento de um bom relacionamento com os diferentes intervenientes implicados no processo ensino aprendizagem contribui substancialmente para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem e sobretudo da leitura e da escrita.

No que diz respeito a planificação diária das actividades docente, achamos pertinente que se deve ter sempre em consideração que todo o empreendimento humano

deve ser planeado para a sua correcta execução. Neste contexto é necessário fazer um plano ainda que provisório porque no decorrer das realizações podem surgir imprevistos, sendo a planificação faz com que o professor actue com firmeza e segurança de modo que não se sinta constrangido ao longo da sua actuação.

Porém, os resultados do nosso estudo indicam-nos que 83,3% dos professores andam a planificar as suas actividades diariamente e a penas 16,7% dos mesmos é que as vezes planificam as suas actividades diárias e que no seu universo, procuram estabelecer a sequência lógica entre os conteúdos.

Questionados sobre o entendimento da linguagem do professor, 60% dos alunos responderam que percebem, mas com grande esforço, 26,7% entendem com facilidade e os 13,3% compreendem com dificuldades. Em relação a questão, gostaríamos de tecer algumas considerações afirmando que a linguagem humana carece de uma necessária habilidade por parte todos os falantes principalmente os que se partilham da mesma língua, de modo a poder estabelecer entre si uma comunicação com maior e melhor eficácia. Com efeito, ao professor é lhe exigido um apuramento da linguagem de modo a facilitar a compreensão dos alunos. Entretanto, a sua linguagem deve ser clara e acessível aos alunos uma vez que agindo desta forma, vem contribuir significativamente para o sucesso de aprendizagem dos alunos. Caso contrário, fazer o seu uso sem o mínimo de respeito pelas normas preestabelecidas, contribui certamente para dificultar cada vez mais a aprendizagem dos alunos e sobretudo no domínio da leitura e da escrita bem como na linguagem oral.

Relativamente aos alunos quando não compreendem alguma coisa dita pelo professor, nota-se que nem sempre ou seja, raras vezes pedem ao professor para repetir, o que pensamos ser uma atitude inadequada visto que um aluno na sala de aula deve sentir-se á vontade de modo a colocar livremente as suas dificuldades e pedir esclarecimento sobre qualquer matéria que para ele constitui uma dúvida. Neste aspecto, o professor deve cultivar a empatia nos alunos e ser sobretudo simpático e amigo dos alunos.

Quanto à utilização do código para estabelecer a comunicação na sala entre o professor e os seus alunos, verifica-se que 80% dos alunos confessaram que o professor fala consigo em português só na sala de aula e os restantes 20% disseram na

sala e fora dela. Portanto a maioria dos professores só falam o português na sala de aula, o que certamente dificulta o aperfeiçoamento da oralidade dos alunos no domínio da língua portuguesa.

Ainda, referente ao uso da nossa língua materna na sala de aula, 40% dos mesmos alunos responderam que o professor quase sempre fala o crioulo na sala, 40% afirmaram que fala algumas vezes, 13,3% disseram que fala sempre e apenas 6,7% opinaram que nunca o professor fala o crioulo na sala de aula. Portanto, pensamos que o recurso ao uso frequente da nossa língua pelo professor facilita de que maneira a compreensão dos alunos, sabendo que este é a língua de comunicação quotidiana dos alunos e que o professor está indo ao nível da compreensão das crianças o que certamente vai contribuir cada vez mais para a elevação do nível da qualidade do ensino. Contudo, há que respeitar sempre as normas, tentando falar o mínimo possível na sala de aula, porque na verdade, sendo ela a língua materna constitui importante instrumento de comunicação entre crianças sendo o português faz parte dum instrumento secundário usado na comunicação e por isso deve ser trabalhado com as crianças atendendo a sua realidade.

3.3.1. Conclusão da análise dos dados

Ao chegar ao final desta parte sobre as bases do nosso estudo é conveniente retomar e pôr em evidências as relações entre os dados conseguidos/adquiridos a partir do inquérito por questionários aplicados/dirigidos a três populações onde incidiu o nosso estudo.

Assim, após a análise dos dados conseguidos junto dos pais e ou encarregados de educação, alunos e os professores onde recaiu o nosso estudo, sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos da 2ª fase nos domínios da leitura e da escrita procuramos não ir demasiado longe para tecer algumas conclusões.

Todavia, estamos conscientes de que não conseguimos apurar tudo, e que nos falta muito por apurar. Reconhecemos no entanto, que de facto há alunos com dificuldades sérias na leitura e na escrita e que carecem duma intervenção no sentido de minimizá-las. Porém, segundo os dados verifica-se alunos que inclusive não conseguem fazer a

leitura da combinação dos fonemas com as vogais e nem sequer representa-la por escrito, aliás, alguns deles têm a dificuldade até de ler ou escrever algumas sílabas simples quanto mais as palavras com várias sílabas e muito menos a frase. Contudo, verifica-se também alunos que de facto conseguem ler e escrever sem grandes dificuldades.

De acordo com os resultados, constatamos que os alunos que revelam maiores dificuldades na leitura e na escrita, são os que andam praticamente a dar pouca atenção ou andam quase sempre distraído nas aulas, nem sequer ligam ou dão importância a explicação do professor e muito menos aos colegas quando falam. Em consequência disto, não entendem o conteúdo tratado, não entendem a linguagem e não aperfeiçoa a sua linguagem oral, revelando sempre dificuldades nas aulas. Por esse facto, consideraram a leitura e a escrita como sendo um pouco difíceis e que compreendem com grande esforço a linguagem do professor, mas perante tal, têm pouco hábito de solicitar a repetição ao professor.

Constatou-se ainda através do nosso estudo, que muito embora os pais e ou encarregados de educação possuem na sua maioria qualidades mínimas que lhes permitam apoiar os filhos em casa, estes pouco se manifestam interesse em apoiá-los em casa nos exercícios da leitura e da escrita e muito menos ir à escola procurar informações relacionado com a progressão dos alunos ao longo do ano.

Entretanto, pensamos que essa atitude passiva dos pais e ou encarregados de educação face a vida escolar dos seus filhos, de nada contribui para a elevação da qualidade do ensino aprendizagem, pelo contrário constitui uma das barreiras que contribui para o surgimento das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Tendo em conta que eles são um dos verdadeiros colaboradores/parceiros da escola nessa árdua tarefa educativa, que é a do ensino aprendizagem da leitura e da escrita, deviam antes de mais, assumir uma atitude pró activa com vista a ajudar os seus educandos na aquisição dessas habilidades.

Por conseguinte, conscientes das suas atribuições e conhecedor das dificuldades por vem enfrentando os filhos, atribuem parte de responsabilidade aos professores,

alunos bem como aos pais, afirmando que as dificuldades devem-se em parte o pouco desempenho do professor, alunos e dos próprios pais e ou encarregados de educação. Contudo, propuseram o maior envolvimento dos pais e ou encarregados de educação na orientação dos filhos, como sendo medidas para minimizar essas dificuldades.

É de referir que da análise dos dados, verifica-se que alguns alunos apresentam ainda uma fraca capacidade de memorização dos conteúdos, considerando que alguns até não dispõem de maturidade cognitiva suficiente para a aprendizagem dessas duas competências em questão, e ainda que a fase do período propedêutica de iniciação a leitura e a escrita, não foi suficientemente explorada.

Relativamente aos professores, estes também possuem qualidades indispensáveis para o exercício das suas funções. No que se refere as dificuldades manifestadas pelos alunos, é feito o seu registo e posteriormente têm dados passos significativos na tentativa de diminuí-las tendo recorrido à várias metodologias do ensino da leitura e da escrita e sobretudo a individual, realização de visitas domiciliarias, produção de materiais didácticos chegando até de explorar as capacidades artística do alunos na confecção desses materiais didácticos.

Apesar de tudo isto, constata-se ainda que é necessário que o professor seja um pouco mais dinâmico e criativo sobretudo, de modo a poder criar situações favoráveis que permitam às crianças o normal desenvolvimento das competências no domínio da leitura e da escrita, devendo para o efeito, procurar envolver os pais e outros intervenientes implicados nessa tão nobre tarefa educativa. Deve ainda, procurar desencadear estratégias que visam despertar nos alunos o interesse nas aulas e o gosto pela leitura e escrita, usando metodologias activas onde se verifica uma interacção constante na sala entre professor/alunos, aluno/aluno, permitindo deste modo, uma intervenção de todos e evitando possíveis distrações ou falta de atenção.

Conclusão

Pensamos que um trabalho que exige uma pesquisa, reflexão e a conclusão surge como uma componente essencial do mesmo, que sem a qual o trabalho ficaria incompleto. Assim, após o término deste trabalho científico constatamos que, a educação cabo-verdiana foi herdada do sistema colonial português, visto que o processo das descobertas e do povoamento do arquipélago imbuídos também nas carteiras expansionistas religiosas, fez com que instituisse as primeiras estruturas do ensino nas ilhas que visavam a educação dos escravos, facilitando-lhes assim a comunicação com os senhores brancos. No entanto, os conteúdos curriculares só foram centralizados, de acordo com a realidade do país, na época que abrange a I República aos nossos dias.

Foi deste modo que a língua da metrópole (língua portuguesa) foi transformado num dos instrumentos do sistema colonial para facilitar a comunicação entre os senhores brancos e escravos, razão pela qual foi ensinada aos povos das ilhas as primeiras letras e gramática, com vista a expandir a fé cristã bem como integrá-los na administração colonial. Para o efeito, chegou-se a formar os cleros nativos para o ensino da leitura e da escrita, sendo estas habilidades foram indispensáveis na catequização e na promoção da língua aos negros e à aprendizagem de alguns ofícios.

Já centrando um pouco na nossa temática vimos que a aprendizagem da leitura e escrita, por se tratar dum processo complexo, constitui obstáculos para muitas crianças que mesmo sendo normais, verifica-se um número razoável que revelam dificuldades nesses domínios, devido a vários factores que interferem nesse processo. Aliás não foi sem razão que apontamos no corpo do nosso texto os seguintes indicadores, como sendo obstáculos nos domínios em questão: a deficiência visual, a imaturidade dos hábitos de linguagem, a timidez, pouco interesse pela leitura, falta de exercícios sistemáticos, instabilidade e fatigabilidade excessivas, dificuldades de pronúncia e de associação ao símbolo do som, limitação do campo visual, movimentos irregulares dos olhos, surdez parcial, desnutrição e outras imaturidades gerais entre outros.

Nesse sentido são dignas realçar que a aprendizagem da leitura e da escrita não começa e nem termina no primeiro ano de escolaridade. Pois, começa antes de as

crianças ingressarem na escola primária e irá continuar nos anos posteriores. É nesta perspectiva que vemos que os alunos precisam de ser instrumentalizados para poderem aumentar a sua capacidade de aprender, centrando as suas actividades de estudo, sobretudo, em orientá-los em saber fazer perguntas e entrevistas; consultar dicionários, enciclopédias, bibliotecas; visitar museus, exposições, monumentos históricos; fazer fichas de leituras, de assuntos e de livros; fazer anotações; fazer pesquisas e experiências.

“A escrita é produto cultural e ocorre na prática social, onde o aluno vivencia interpessoalmente a linguagem, a leitura, a escrita.”⁴³

Na verdade as actividades de alfabetização consistem em criar um ambiente para a vivência interpessoal do aluno em assuntos de oralidade, leitura e escrita, na sala de aula. Dessa forma, o estudante estabelece a interacção com a escrita para a descoberta das características físicas do texto. E esta particularidade não se restringe apenas a uma realidade, mas, pelo contrário, à todas as escolas do mundo, em geral, e do país, em particular.

Foi assim que trazemos o caso de S. Miguel para análise, onde constatamos que, para além dos indicadores acima citados como obstáculos dessas habilidades, dos alunos que manifestaram deficiências na leitura e escrita ou é por falta de interesse próprio ou porque carece de incentivos pedagógicos dos pais/encarregados de educação e, as vezes, dos professores.

⁴³ MATUI, Jiron. Teoria Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino. In: WWW. Gogle.com. htm. 17 de Novembro. 2004.

Bibliografias

----- **Recenseamento Geral de População e Habitação.**
Santiago – S. Miguel. Editor INE Gabinete de Censo. 2000.

----- **Dicionário da Língua Portuguesa. Dicionários**
Editora. Porto. Porto Editora. 2004.

ABUD, M^a José Milharesi. **O Ensino da Leitura e da escrita na Fase Inicial da Escolarização.** São Paul. Editora Pedagógica e Universidade LTDA (EPU). 1987.

AFONSO, Maria Manuela. **Educação e Classes Sociais em Cabo Verde.** Ed. Spleen. 2002.

ANDRADE, Elisa. **As Ilhas de Cabo Verde: Da «Descoberta» à Independência Nacional (1460 – 1975).** Éditions L'Harmattan. ISBN. Paris. 1996.

CERONE, Frederico. **História da Igreja de Cabo Verde: Subsídios.** Mindelo. Gráfica do Mindelo. 1983.

CORREIA Luís de Miranda & MARTINS, Ana Paula. **Dificuldades de Aprendizagem. O Quê? Como Entende-la.** Porto. Porto Editora. 1999.

COSTA, Maria Paula da. **Os meus Apontamentos da Didáctica.** 1^a Edição, S/d.

COSTE, Galisson D. **Dicionário de Didáctica das Línguas.** 1983.

DOMINGUES, Ângela. **Administração e Instituições: Transplante, Adaptação, Funcionamento.** In: ALBUQUERQUE, Luís de e SANTOS, Maria Emília Madeira (coordenação). *História Geral de Cabo Verde vol. I.* Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Cultural Cabo Verde, Praia/Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga Instituto de Investigação Científica Tropical Lisboa. 2001.

ÈVORA, José Silva. **As Ilhas de cabo Verde no Contexto das Interinfluências Culturais: Santiago e S. Vicente nos Séculos XV e XIX.** In: AFRICANA, Revista N° 6. Porto. Centro de Estudos Africanos e Orientais da Universidade Portucalense. 2000.

GABRIEL, A. M. Gonçalves. **Didáctica da Língua Nacional – Apontamentos**. 4ª Edição. Porto. Porto Editora. S/D.

GOMES António; FERNANDES, Amadeu et all. **Guia de Professor de Língua Portuguesa. 1º Volume. 1º Nível**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 1991.

LENCASTRE, Maria Luísa. **Relação Pedagógica**. In: Módulo11. Formação de Formadores na Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Praia. Gabinete de Formação Permanente. 2000.

MATUI, Jiron. Teoria **Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino**. In: WWW. Gogle.com. htm. 17 de Novembro. 2004.

MORGADO, José. **A Relação Pedagógica: diferenciação e Inclusão**. 2ª Edição. Lisboa. Ditorial presença. 2001.

NEVES, Eduino Mota Soares e GRAÇA, Marina de Carvalho. **Princípios Básicos da Prática Pedagógico-Didática – Módulo de Animação à Distância Para Professores do Ensino Secundário**. Porto. Porto Editora. 1987.

PINTO, José M. de Castro. **Gramática de Português**. Lisboa. Plátano Editora. 1999.

RUAS, Henrique Barrilho; VIDAL, Frederico Pery e BARRETO, Mascarenhas. **História de Portugal. Portugal História e Geografia**. Tomo II. Lisboa. Empresa Tipografia Casa Portuguesa. S/d.

SANTOS, Maria Emília Madeira e SOARES, Maria João. **A Igreja, Missionação e Sociedade**. In: SANTOS, Maria Emília Madeira (Coord.) História Geral de Cabo Verde. Volume II. Lisboa. Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga. Praia. Instituto Nacional de Investigação Cultural. 2001.

SEMEDO, Manuel Brito. **A Construção da Identidade Nacional – Análise da Imprensa entre 1877e 1975**. Praia. Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL). 2006.

SERAFINI, Maria. **Saber Estudar e Aprender**. Lisboa. Editorial Presença. 1991. p. 31.

SIM-SIM, Inês. **A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**. Porto. Porto Editora. 2001.

TORRES, Rosa Maria Rivas & FFERNÁNDEZ, Pilar Fernandez. **Dislexia, Disortografia e Disgrafia**. In Tradução e Revisão Técnica de LOPES, João A.. Amadora. Editora Mc Graw-Hill de Portugal. 2001.

VARELA, Bartolomeu L. **Manual de Planeamento e Gestão de Instituições Educativas**. (Destinado aos alunos do 1º ano do curso Superior de Supervisão e Orientação Pedagógicas, no Instituto Superior de Educação). Praia. ISE. 2004.

Anexo