



Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla

ISCED-HUÍLA

**A LEITURA DOS ALUNOS DA 7ª CLASSE NO COLÉGIO Nº 908 -
QUILENGUES: PROPOSTAS METODOLÓGICAS**

Autor: Fernando Tchombe Mungondwe

LUBANGO

2023



Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla

ISCED-HUÍLA

A LEITURA DOS ALUNOS DA 7ª CLASSE NO COLÉGIO Nº 908 -
QUILENGUES: PROPOSTAS METODOLÓGICAS

Trabalho de Licenciatura para Obtenção
do Grau de Licenciado, no curso de
Ensino da Língua Portuguesa

Autor: Fernando Tchombe Mungondwe

Tutor: MSc. Licínio Luís Narciso de Moreira

LUBANGO

2023



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO DA HUÍLA

ISCED-HUÍLA

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO DE LICENCIATURA

Tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau, constituem uma grave violação da ética académica. Nesta base, eu FERNANDO TCHOMBE MUNGONDWE, estudante finalista do Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (ISCED-Huíla) do curso de ENSINO DO PORTUGUÊS, do Departamento de Letras Modernas, declaro, por minha honra, ter elaborado este trabalho, só e somente com o auxílio da bibliografia que tive acesso e dos conhecimentos adquiridos durante a minha carreira estudantil e profissional.

Lubango, 20 de Abril de 2023

O Autor

Fernando Tchombe Mungondwe

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Thilau Mungondwe (*em memória*), que sempre me ensinou na escola da vida como se deve construir o homem. Pai, estás e estarás presente indelévelmente no meu coração.

À minha mãe, Nguvulo Kapolo, que soube me cuidar com todo o sacrifício e me mostrou os meandros para lutar pela sobrevivência desde berço!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida;

A todos docentes que ao longo do percurso académico ajudaram de diferentes maneiras, me motivaram e serviram de fontes de inspiração para que tivesse a coragem de prosseguir;

Ao MSc. Licínio Luís Narciso de Moreira pela grande competência na moderação das aulas e de forma paciente e incansável nunca poupou esforços em orientar-me até ao fim deste trabalho;

Aos meus familiares, esposa, filhos e irmãos pelo apoio incondicional e compreensão;

Aos meus colegas de curso de forma extensiva, que sempre brindaram bons momentos de estudos e agradável de convivência;

A todos aqueles que, de forma directa/indirectamente, contribuíram para que este trabalho fosse uma realidade.

RESUMO

O trabalho, intitulado «Leitura dos alunos da 7ª classe no Colégio nº 908 – Quilengues: Propostas Metodológicas» surge da necessidade de complemento curricular no curso de Ensino de Língua Portuguesa. Os objectivos a alcançar são contribuir para o melhoramento da qualidade do ensino da leitura no Colégio nº 908, o geral, específicos: caracterizar o colégio nº 908; reflectir sobre a leitura; analisar os diversos aspectos da leitura dos alunos; propor estratégias de melhoria da leitura dos alunos. A questão de pesquisa levantada é: que nível de leitura apresentam os alunos do colégio nº 908? O trabalho baseou-se nas ideias de Cruz (2007), Ramos & Naranjo (2013), Gonçalves (2013), Santos (2014), Silva & Fuza (2016), Pereira (2009), Azevedo (2007), Picanço & Vansiler (2014).

A ficha de observação de leitura com os itens *correção na pontuação e entoação, influência da leitura, ritmo, expressividade e articulação* foi elaborada com base nas teorias dos autores acima que foi aplicada nas turmas da 7ª A, B, C, D, E e F, regulares abrangendo 45 alunos de um total de 278. Os alunos apresentam dificuldades nos itens em referência e elas devem ser debeladas.

A pesquisa mostra que as 6 turmas das 7ª regulares observadas apresentam dificuldades de leitura nos itens: correção na pontuação com 83,75%, enquanto 16,25% obedecem à pontuação; quanto à fluência da leitura 83,75%, apresentam fracassos, enquanto 16,25% são fluentes; relativamente ao ritmo, 74,4% não lêem de forma adequada, apenas 25,4% têm ritmo aceitável; na expressividade 81,9% têm dificuldades, somente 18,03% apresentam boas qualidades na entoação expressiva; na articulação 80,79%, possuem insuficiências e apenas 19,17% não possuem insuficiências.

O Ministério da Educação deve alargar e acompanhar o processo de distribuição dos manuais aos alunos e os encarregados de educação precisam de prestar atenção a fim de que aos seus educandos não lhes faltem os manuais; orientar as escolas ao cumprimento rigoroso do número de alunos, de 35 por turma no sentido de evitar a superlotação de alunos nas salas de aulas para que os professores consigam lidar com os alunos todos os dias da leitura.

Termos-chave: leitura, metodologia da leitura, descodificação, compreensão da leitura.

SUMMARY

The work, entitled «Reading by 7th grade students at Colégio nº 908 – Quilengues: Methodological Proposals», arises from the need for a curricular complement in the Portuguese Language Teaching course. The objectives to be achieved are: to contribute to the improvement of the quality of reading teaching at Colégio nº 908, the general, specific: characterize the Colégio nº 908; reflect on the reading; analyze the different aspects of students' reading; propose strategies to improve students' reading; the research question raised is: what reading level do students from school nº 908 have? The work was based on the ideas of: Cruz (2007), Ramos & Naranjo (2013), Gonçalves (2013), Santos (2014), Silva & Fuza (2016), Pereira (2009), Azevedo (2007), Picanço & Vansiler (2014). The reading observation form with items: correction in punctuation and intonation, influence of reading, rhythm, expressiveness and articulation was elaborated based on the theories of the authors above, which had been applied in the 7th grade classes A, B, C, D, E and F, regular covering 45 students out of a total of 278. The students presented difficulties in the item's correction in punctuation, reading fluency, rhythm, expressiveness and articulation, with 404.59% of negativity, these difficulties must be overcome and 95% were qualified.

The research shows that, of the (6) classes of the 7th regular observed, they present reading difficulties from the point of view of correction in the punctuation 83.75%, 16.25% obey the punctuation, reading fluency 83.75%, 16.25 % are fluent, rhythm 74.4% 25.4% have acceptable rhythm, expressiveness 81.9%, 18.03% showed quality in expressive intonation, articulation 80.79%, and only 19.17% showed qualities.

It is recommended that the Ministry of Education should expand and monitor the process of distribution of manuals to students and guardians need to pay attention so that their students do not lack the manuals; guide schools to strict compliance with the number of students of 35 for each class to avoid overcrowding students in classrooms so that teachers can deal with students every day of reading.

Key terms: reading, reading methodology, textual interpretation, literary text analysis.

Índice

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DO TRABALHO DE LICENCIATURA	i
DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
1.1. A Importância da leitura	6
1.2. Leitura	7
1.2.1.1. A descodificação	15
1.2.1.2. Compreensão/interpretação	18
1.2.2. Os modos de leitura	24
1.2.2.1. A leitura no seio familiar	27
1.2.2.2. A leitura no contexto escolar	28
1.2.2.3. A leitura como recurso didáctico-pedagógico.....	30
1.2.3. Um olhar sobre as planificações dos professores	31
1.2.4. Aula de língua portuguesa	32
1.2.5. Critérios de avaliação	33
1.2.5.1. Correção na pontuação e entoação.....	33
1.2.5.2. Fluência de leitura.....	34
1.2.5.3. Ritmo.....	37
1.2.5.4. Expressividade	38
CAPÍTULO II.- ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	42
2.1. Metodologia do trabalho	43
2.1.1. População e Amostra.....	43
2.2. Caracterização da escola	44
2.3. Caracterização dos alunos e professores.....	44
2.4. Apresentação e Análise dos dados	45
CAPÍTULO III – PROPOSTAS METODOLÓGICAS.....	51
3.1. Propostas didácticas para a melhoria do ensino da leitura	52
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	54

1. Conclusões	55
2. Recomendações	56
ANEXOS.....	61

Índice de Tabelas

Tabela – 1 Números de alunos matriculados no Ano Lectivo 2020/2021	45
Tabela – 2 Dados sobre correcção na pontuação/entoação	46
Tabela – 3 Dados sobre a fluência da leitura	48
Tabela – 4 Dados sobre ritmo	49
Tabela – 5 Dados sobre a expressividade	49
Tabela – 6 Dados sobre a articulação	50

INTRODUÇÃO

Este trabalho, com título *A Leitura dos alunos da 7ª classe no Colégio nº 908 – Quilengues: Propostas Metodológicas*, almejamos alcançar os seguintes objectivos: contribuir para o melhoramento da qualidade do ensino da leitura no Colégio nº 908, como objectivo geral e, como específicos: caracterizar o Colégio nº 908; reflectir sobre a leitura; analisar os diversos aspectos da leitura dos alunos e propor estratégias de melhoria da leitura dos alunos. A questão de pesquisa foi colocada da seguinte forma: que nível de leitura apresentam os alunos do colégio nº 908? A questão de pesquisa foi respondida de acordo a ficha de observação onde aferimos o nível dos alunos tendo em conta os itens: dados sobre a correcção na pontuação, dados sobre a fluência da leitura, dados sobre o ritmo, dados sobre a expressividade e dados sobre a articulação.

O trabalho está dividido em quatro capítulos com os seus subcapítulos, secções e subsecções:

No primeiro Capítulo I - Fundamentação Teórica, apresentamos os pressupostos teóricos de diversas correntes de vários autores que versam sobre a leitura, que foram muito importantes para esta parte do trabalho. Este capítulo tem 2 subcapítulos: No primeiro subcapítulo, importância da leitura, abordamos que a leitura é essencialmente útil para ambos (o aluno e o professor), visto que é através dela que o aluno aprende, interpreta e compreende a mensagem dos textos também é por meio da leitura que o docente consegue alcançar os seus objectivos. No segundo subcapítulo, leitura, vimos várias definições da leitura de acordo com os teóricos principais: Cruz (2007), Ramos & Naranjo (2013), Gonçalves (2013), Santos (2014), Silva & Fuza (2016), Pereira (2009), Azevedo (2007), Picanço & Vanseler (2014). Este subcapítulo tem 5 secções: a primeira secção, os tipos de leitura, está subdividido em 2 subsecções: a descodificação, compreensão/interpretação, em que abordamos que os dois vocábulos interdependentes, paralelas e interactivas são actividades fundamentais para a leitura. Na segunda secção, os modos de leitura, abordamos as modalidades de leitura: como a leitura icónica, a leitura silenciosa, a leitura expressiva e a leitura em voz alta. Esta secção está subdividida em 3 subsecções: a primeira subsecção a leitura no seio familiar. A segunda subsecção, a leitura no contexto escolar, aqui trouxemos a figura da escola como uma instituição de impacto

relevante na transmissão de conhecimentos e valores para a vida do aluno, o professor de Língua Portuguesa é o responsável directo pelo ensino da leitura na escola. Na terceira subsecção, a leitura como recurso didáctico-pedagógico, referimos que é por meio da leitura que o aluno aprende a ler e a escrever. A terceira secção, um olhar sobre a planificação dos professores, referenciámos que a planificação deve fazer parte da vida diária do professor de Língua Portuguesa, para que a sua actividade seja produtiva. A quarta secção, aula de língua portuguesa, vimos que é na aula onde recaem todas as atenções do docente e nela que encontramos o papel relevante do professor para com o aluno, e por último, a quinta secção, critérios de avaliação, está dividida em 4 subsecções: a primeira subsecção, correcção na pontuação e entoação, abordamos que a correcção na pontuação é essencial na fala, na leitura oral, na silenciosa e na escrita. A segunda subsecção, a fluência de leitura, salientamos que a fluência tem a ver com o papel da precisão e da autonomia no reconhecimento de palavras ou a capacidade de identificar palavras que levam o leitor à compreensão do texto. A terceira subsecção, ritmo, destacamos que, o ritmo de leitura tem relação com o procedimento que o aluno leva durante a realização de exercícios de leitura de texto, de jornal e de livro. O ritmo depende genuinamente do valor que tiver o conteúdo. A quarta subsecção, expressividade, aludimos que o aluno tem expressividade quando usa com propriedade a estrutura entoacional da língua, com pausas e ênfases em locais específicos e mantendo um ritmo convencional e consistente. A quinta subsecção que é última, articulação, referenciamos que ela tem a ver com toda actividade de prática de leitura, de produção textual e análise linguística no campo dos estudos da linguagem bem como o desenvolvimento de algumas investigações participativas com os próprios professores.

O segundo Capítulo II - Análise e Tratamento de Dados possui, 4 subcapítulos: o primeiro subcapítulo, Metodologia de trabalho, abordamos sobre a pesquisa bibliográfica que consistiu na selecção e revisão do material teórico, considerado pertinente para a problemática em estudo, a natureza da investigação este tem um único item, população e amostra. O segundo subcapítulo, caracterização da escola, procuramos caracterizar a escola na sua

plenitude: ela tem 12 salas com 99 funcionários e 12 escolas anexas. O terceiro subcapítulo, caracterização dos alunos e professores, referimos que a escola possui um total de 458 alunos da 7ª classe distribuídos em dois períodos (manhã e tarde) com idade compreendida dos 12 a 27 anos. Tem cerca de 56 professores e 6 são de Língua Portuguesa, destes, 2 licenciados, 3 bacharéis e 1 técnico médio. No quarto subcapítulo, apresentação e análise de dados, expomos e analisamos os dados adquiridos através de observações de aulas de leitura realizadas em 6 turmas, detalhadamente, a 7ª A, a 7ª B, a 7ª C, a 7ª D, a 7ª E e a 7ª F, regulares.

O terceiro Capítulo III Propostas Metodológicas possui o subcapítulo propostas didáticas para a melhoria do ensino da leitura, onde tratamos algumas propostas metodológicas para o aperfeiçoamento da leitura na 7ª classe no Colégio nº 908 – Quilengues.

Depois produzimos as conclusões da pesquisa e recomendações, trouxemos as sugestões do trabalho para o Ministério da Educação no sentido de melhorar o ensino da leitura, e, finalmente, temos os anexos e a bibliografia.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. A Importância da leitura

Acreditamos que qualquer actividade que se quer realizar para que haja êxitos, é importante ter em conta a sua relevância em prol dos beneficiários e, no nosso caso, para ajudar o próprio aluno ou a sociedade em geral. Assim, como salienta Gonçalves (2013: 11),

a leitura é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e acções, permite ampliar conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise, a crítica de textos e a síntese de estudos realizados.

Gonçalves (2013: 11) prossegue referindo que «a leitura é algo crucial para a aprendizagem de qualquer ser humano». É evidente que é através da leitura que o aluno pode enriquecer o seu vocabulário, alcançar conhecimentos, dinamizar o raciocínio, a compreensão e a interpretação. O aluno desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha pensado, desperta para o mundo real e para o entendimento do imaginário.

Arana & Klebis (2015: 4) complementam a teoria salientando que «a leitura é fundamental e necessária para a criação de um indivíduo crítico, apto para discutir os seus pontos de vistas, para estar preparado e equipado com uma carga intelectual, superior a outro indivíduo que não obteve a mesma carga literária». Por isso, Hoppe & Costa-Hubbes (s. d: 1) comungam da mesma hipótese afirmando que «a leitura é algo fundamental para todos os seres humanos, pois além de ampliar o seu conhecimento do mundo, os capacita para as diferentes formas de interacção social». Todavia, ler não é somente identificar palavras em textos, mais do que isso, é reconhecer que as palavras têm determinado sentido dentro do contexto em que se encontram. Do ponto de vista pedagógico, pensamos que a leitura é de extrema importância, visto que é através dela que o professor poderá alcançar os seus objectivos. Ela é útil porquanto serve como ponte para o aluno aprender ou obter conhecimentos preconizados, por um lado. Por outro, sem ela as aulas de Língua Portuguesa e até o ensino, em geral, não teriam razão de ser. É também por meio da leitura

que o aluno aprende a compreender, interpretar e até a entender os conteúdos. É através dela que o aluno aprende que sempre que estiver a ler terá que contextualizar as palavras implicadas no texto e só assim é que poderá ser possível compreender, interpretar e entender melhor o texto.

Em síntese, a leitura é útil porque abre horizontes do aluno, isto é, para ele passar para outra classe tem que apostar na leitura, na sua generalidade. É com a leitura que será possível ao aluno compreender a gama de disciplinas curriculares do processo de ensino-aprendizagem.

1.2. Leitura

Ler é uma habilidade útil que visa o desenvolvimento intelectual, social, espiritual e moral do homem. A leitura constitui-se numa componente fundamental na formação integral do homem. É a mais importante actividade na formação cultural e técnica do ser humano, de modo específico, do próprio aluno. Ela facilita o aluno na sua formação profissional para saber corresponder às exigências da sociedade, sobretudo no que concerne às três capacidades: saber ser, saber estar e saber fazer que são pilares fundamentais da Unesco para a educação. A leitura pode dotar o aluno com capacidades técnicas e habilidades para responder os eventuais desafios que, por vezes, se impõem. É como nos declara Cruz (2007: 173) ao dizer que «a leitura se afigura como eixo sustentáculo de todas as actividades escolares». No entanto, por assentar sobre um outro sistema linguístico – o sistema primário-falar e ouvir, a leitura é considerada uma actividade complexa que implica operações múltiplas e um amplo conjunto de conhecimentos. Rogova (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 26) aborda a complexidade da leitura ao sustentar que «a leitura é um processo complexo da actividade da linguagem». A leitura é um trabalho que requer do aluno a capacidade de levar a cabo várias operações mentais, tais como análise, síntese, indução, dedução e compreensão.

Cruz (2007: 175) sustenta que «a leitura é composta por um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis que, tendo início num estímulo visual, permitem chegar à compreensão do texto».

Tal como Rogava (citado por Ramos & Noranjo), Cruz, Gonçalves, Arana & Klebis, Hoppe & Costa-Hubbes perfilham na ideia de que a leitura é o sustentáculo, é o alicerce da formação académica da criança. É certo que, toda a actividade do aluno passa pela dedicação da leitura, o aluno deve aprender a amar a leitura, para poder brilhar em toda a sua vida estudantil e garantir o seu futuro. É conforme nos confirma Merlo (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 26) ao sustentar que «ler não é somente descodificar. Também é aprender a valer-se dos signos para descobrir mundos, forjar imagens, conhecer personagens, penetrar, enfim, no mundo novo da arte literária».

Santa Anna (2017: 40) é da mesma linha de pensamento ao dizer que «a leitura não se manifesta, apenas, na decodificação dos códigos linguísticos, mas ler possui significados mais amplos e complexos e conotativos», ela ajuda na forma como as pessoas percebem os acontecimentos que ocorrem e, por fim, tiram as suas conclusões.

Gonçalves (2013: 10) salienta que «o conceito de leitura está geralmente restrito à decodificação da escrita, mas a sua atividade não corresponde apenas a uma simples descodificação de símbolos, mas significa, interpretar, compreender e analisar o que se lê». Isto significa que o aluno precisa de aprender a ler com uma visão crítica ao seu nível. Esta atitude pode resultar na compreensão, interpretação e análise dos textos.

Sobre a temática de leitura em destaque, de facto, nós pensamos da mesma forma, que a leitura dos alunos não se confina simplesmente na descodificação, porém, naturalmente ultrapassa esta realidade. Ela não se restringe apenas no reconhecimento de palavras, mas vai mais além. Todavia, nem todos têm este privilégio talvez por falta de uma base sólida, ou, porque, em função da proveniência do aluno, pode emanar as debilidades ou lacunas. E daí surge-nos uma inquietação. Se os programas de ensino do Ministério da Educação no ensino primário são claros e sequenciais nos seus objectivos gerais e específicos, nas suas orientações sobre a leitura, qual o motivo das crianças ainda chegarem no I Ciclo com má preparação? Não será que os professores não têm exercido o seu papel de professorado de forma adequada? Para

começar a responder à questão é que os programas da 2ª classe nos seus objectivos gerais orientam o seguinte (INIDE, 2020: 10):

1. Compreender textos não-verbais através de observação e análise;
2. Desenvolver capacidades de interpretação de textos verbais de leitura e releitura;
3. Conhecer os segmentos fónicos de todos os grafemas, com vista a formação de palavras com sentido (letras, sons sílabas);
4. Desenvolver aptidões de expressão e comunicação oral e escrita (leitura e interpretação, produção textual);
5. Ampliar o conhecimento lexical por meio da observação das gravuras, leitura de texto e exercícios de exploração vocabular.

Quanto aos objectivos específicos seleccionamos os seguintes de acordo com a sua pertinência (INIDE, 2020: 11):

1. Discutir à volta das informações retiradas da observação das imagens dos textos
2. Retirar o assunto principal dos textos;
3. Ler os textos de forma silenciosa ou oral;
4. Dialogar em torno do desenvolvimento e conclusões dos textos em estudo
6. Responder as perguntas de interpretação dos textos,

Os objectivos em referência são vastos, mas por economia de abordagem são esses que devem ser estudados para garantir a sustentabilidade do ensino da leitura dos alunos. O ensino da Língua Portuguesa do ensino primário ao I Ciclo é sempre uma sequência e pensamos que, genericamente, é assim que se ensina e se aprende a Língua Portuguesa. De acordo com esta realidade, os objectivos referenciados no ensino primário alguns serão sequenciados nos objectivos gerais da Língua Portuguesa do I ciclo do Ensino Secundário e outros de uma forma indirecta, na sua globalidade. Nesta senda para exemplificar, trouxemos dois objectivos para ilustrar o que estamos a afirmar segundo o INIDE (2019: 8):

1. Desenvolver competência de análise e interpretação dos conteúdos escritos e orais;
2. Desenvolver a sensibilidade e a criatividade do aluno, através da leitura e da escrita do texto literário e não literário;

O exemplo associa-se aos outros da 7ª classe, um geral e três específicos (INIDE, 2019: 9):

1. Interpretar enunciados e textos que variem segundo o contexto social ou situacional (o geral);

Os específicos:

1. Descobrir o significado de palavras pelo contexto;
2. Ler as tipologias textuais;
3. Interpretar as tipologias textuais.

Santos (2014: 3) define a leitura como «um instrumento transversal a todo o currículo, sendo a tarefa de formar leitores árdua e crucial». Neste caso, por um lado, os professores têm a responsabilidade de transformar as mentes e não podem desempenhar a sua missão correctamente, se não possuírem a noção dos problemas que devem resolver e, por outro lado, se não dispuserem de uma informação suficiente no tocante a todas essas questões certamente enfraquecerão nos seus objectivos.

Segundo José, Isaac & Bundi (2011: 21), «a leitura é um processo altamente complexo, cuja concretização depende do efeito cambiante, e de carácter dinâmico entre o texto e o leitor». Isto implica a constante interacção de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com as experiências e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto.

Santos (2014: 5) partilha a ideia de Gonçalves e Merlo (citados por Ramos & Naranjo, 2013 & Santa Anna, 2017) quando refere que «ler não implica apenas reconhecer palavras, isto é, a descodificação implica a compreensão do seu significado, que é um processo que depende de ordem superior». Mas Santos traz um elemento novo que é a compreensão dos significados e a dependência da ordem superior que, neste sentido, ao nosso ver, esta ordem pode significar depender da boa qualidade que o aluno traz consigo, isto é, os alunos devem sair do ensino de base bem preparados quanto às competências de leitura.

Na perspectiva de Hoppe & Costa-Hubes (s. d.: 2), «a leitura é uma forma de se obter conhecimentos para a produção do saber elaborado e também uma maneira de interacção social com o mundo que o circunda», que significa dizer que, ao lermos um texto abrimos fronteiras, alargamos horizontes, ampliamos o diálogo com pessoas distantes e alcançamos lugares que antes não

conhecíamos. Assim, a leitura é uma prática social de uso constante da linguagem.

Krug (2015: 3) é da mesma linha de pensamento quando diz que «a leitura não deve ser concebida apenas como um processo de decodificação, por envolver-se muito mais do que aspectos de decodificação do escrito». Ela oferece ao aluno contacto com o seu significado seguindo o seu conhecimento que já possui. Assim, transparece a ideia de que todos os leitores, ao lerem o mesmo conteúdo, obterão compreensão e interpretação diversificada, no âmbito de interagir com o texto.

Com efeito, o aluno realiza o processo de maneira activa, enriquecendo a leitura que contribuirá com seu saber, que se propõe realizar.

Segundo Silva & Fuza (2016: 14), o acto de leitura é muito mais do que simplesmente ler um artigo de revista, um livro, um jornal, um catálogo. Ler tornou-se uma necessidade porque, se olharmos, à vida do aluno, hoje em dia, ela não está desassociada da leitura pois esta faz parte do seu ser, ou melhor, diríamos devia fazer parte do seu ser. Vejamos, a criança para participar activamente numa sociedade, ela tem que ganhar habilidades e desenvolver a capacidade verbal, descobrir o universo através das palavras, isto é, através da linguagem verbal.

Firmino (2006: 3) refere que

ler não significa apenas passar por algo escrito, ou fazer a versão oral do escrito. Ler significa muito mais do que descodificar as palavras. Ler significa ser questionado pelo mundo real e por si mesmo, significa buscar respostas que podem ser encontradas na escrita, mas que para isso, é preciso ter acesso a essa escrita; significa um processo de interação entre texto e leitor. Ler significa construir uma resposta que integra conhecimentos prévios a novos conhecimentos que o texto escrito proporciona.

Ao nosso ver, a leitura é, na verdade, um acto, um meio de interrogação para o qual não tolera o corte de nenhum dos seus aspectos. Ler é essencialmente criar significados e pensar num possível encontro presencial com o autor é dialogar com o autor do texto, visto que em todo texto encontra-se uma voz imaginária

que, em termos técnicos, chamamo-la de narrador que o mesmo pode ser participante ou ausente ou ainda heterodiegético ou autodiegético.

De acordo com Hoppe & Costa-Hubbes (s. d: 2), ler é estar em sintonia e conectado com o outro, uma vez que o acto de ler sempre pressupõe um autor/enunciador que ao falar/escrever, constrói o seu discurso em função de um ouvinte/leitor. Além disso, ler é uma actividade muito rica em conhecimentos, contudo, complexa, quando se trata da leitura do texto escrito, por exemplo, nesse caso, envolve conhecimentos linguísticos que passam pelo reconhecimento de letras, fonemas, morfemas para chegar ao processo de decodificação, que é a condição básica para a leitura do texto escrito. Porém, mais do que decodificação, a leitura é uma actividade, um processo de interacção, no qual o leitor, o autor e o texto interagem entre si, seguindo objectivos e necessidades socialmente determinadas.

Segundo Farmoroso (2013: 6),

ler torna-se um meio de acesso ao saber, à autonomia, à valorização pessoal e social, fundamental na Sociedade de Informação. Pode mesmo referir-se que um défice de competências de leitura implica um défice de cidadania já que, a capacidade de leitura transformou-se numa competência técnica base, num direito cívico e fonte de desenvolvimento social dos indivíduos.

Ler é muito mais do que decifrar códigos, ou seja, reconhecer as letras e formar palavras, ler é dar sentido às palavras e aplicar aquilo que se lê sobre a própria vida, isto é, contextualizar os textos, para que assim seja possível agregar conhecimentos.

Na óptica de Shaywitz (citado por Cruz, 2007: 1), «a leitura é uma competência básica na sociedade actual que, tal como outras actividades linguísticas, é um processo complexo que se prolonga ao longo de todo o percurso escolar». Nós acrescentaríamos dizer até à vida toda, portanto, aprender a ler é um processo longo.

Cruz (2007: 1) é consensual com os autores Farmoroso (2013) e Shaywitz (2007) ao sustentar que «a leitura hábil é a mais fundamental habilidade académica para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pois o saber ler

funciona como a principal avenida para aprender as ciências, a matemática, a história».

Em função disto, «o fracasso ou insucesso escolar tem consequências devastadoras ao nível da autoestima, do desenvolvimento social e das oportunidades para aceder a níveis superiores de ensino ou de emprego» (idem). É de notar que estas consequências se tornam mais evidentes quando se refere do aluno que falha na leitura.

Morais & Lyon (citados por Cruz, 2007) juntam-se à causa sustentando que «qualquer défice que surgir ao nível das competências na leitura poderá comprometer o sucesso escolar, profissional e social do aluno e até da própria comunidade onde está inserido, pois a leitura é uma questão pública e um acto social». O aluno está comprometido com a sociedade que o rodeia em termos de sucesso ou insucesso estudantis. Isto significa dizer que o aluno que tem muitas dificuldades na leitura, provavelmente poderá ter o complexo social.

Liberato & Fulgêncio (2010: 28) afirmam que «se o aprendizado da leitura é adquirido através da prática seria útil que as dificuldades fossem introduzidas paulatinamente». Isso implica dizer que para se aprender a ler em condições os alunos precisam de praticar a leitura frequentemente.

Escarpit (citado por Pereira 2009: 15) sustenta que «os hábitos de leitura adquiridos muitas vezes fora da escola por influências familiares ou de amigos, mas sem objectivos programáticos de os ler ou dar-lhe alguma cultura literária, pode produzir alguns efeitos positivos».

Pereira (2009: 15) é de opinião que «a leitura livre e voluntária será sem dúvida o melhor caminho para que o aluno venha a ser um bom leitor e que continuará a sua vida levando consigo hábitos de leitura». É preciso incentivar nos alunos o gosto pela leitura em tenra idade e também os encarregados de educação, como colaboradores directos dos professores, devem participar no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de uniformização, para que o aluno descubra que o interesse de leitura na escola é o mesmo que se refere em casa.

Entretanto, é necessário que haja uma grande complementaridade entre a escola e a família e da sociedade em geral.

É lendo que se aprende a ler. Se os alunos não exercitam a leitura, evidentemente, não aprendem a ler ou não progridem na sua leitura. É preciso que os professores e os encarregados de educação, como modelos, tenham o hábito de leitura ou saibam ler e escrever bem ou, ao menos, ler e escrever razoavelmente. Ribeiro (s. d.: 83) sustenta que «a leitura se faz presente em todos os campos na qual a criança está inserida, tanto na vida social quanto na vida pessoal».

De acordo com Santa Anna (2017: 36), «a leitura e conhecimento são parceiros no desenvolvimento individual e social». Porém, os alunos devem buscar sempre conhecimentos através da prática da leitura e desenvolverem métodos interventivos para melhorar as suas vidas estudantis. Trata-se de uma estratégia, sobre a qual o aluno desenvolve atitudes, habilidades e competências no enfrentamento de problemas e desafios impostos pela realidade. Por sua vez, as sociedades também procuram conhecimento para o educando tendo em vista a encontrarem a base de sustentabilidade para o desenvolvimento social.

Arana & Klebis (2015: 3) referem que

a leitura proporciona a descoberta de um mundo novo e fascinante. Para tanto, a apresentação da leitura para as crianças deve ser feita de uma maneira diferenciada e atrativa, para que assim elas possam ter uma visão prazerosa a respeito do ato de ler, de modo que seja um prazer e um hábito que ela acrescentará em sua vida sem que seja visto como algo obrigatório e enfadonho.

No entanto, o acto de ler estimula o imaginário e dá a possibilidade de responder às infinitas dúvidas em relação aos inesgotáveis milhares de questões que, eventualmente, possam surgir no decorrer da vida, possibilitando o surgimento de novas ideias e o despertar da curiosidade do aluno, fazendo assim com que ele sempre queira mais, e não se contente pura e simplesmente com aquilo que ele já acarreta.

Silva & Fuza (2016: 34) argumentam que «a leitura deve ser o meio que promove a interacção entre o leitor e o texto, elaborando uma compreensão através das trocas de conhecimentos e informações realizadas pelos participantes do discurso».

Silva & Fuza (2016: 32) abordam que «o acto de ler, na perspectiva do texto é visto como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade». Isto significa que uma vez que a leitura não é um processo activo em que o aluno busca e traz informações para o texto. Porém, é um processo passivo no sentido em que o aluno extrai informações no texto por via de compreensão e interpretação textual.

Neste contexto, a nossa realidade tem sido muito diferente, na medida em que o aluno ao deparar-se com o texto por vezes procede a leitura mecânica furtando-se da compreensão e da interpretação por falta de sustentabilidade ou mesmo podíamos dizer a fraca competência que o aluno tem de leitura de compreensão e de interpretação e, neste caso, o aluno podia ser eventualmente submetido a uma avaliação de análise ideológica e a classificação no nosso ponto de vista será negativa.

1.2.1. Os tipos de leitura

1.2.1.1. A decodificação

A leitura começa pelo conhecimento dos caracteres gráficos que formam as palavras e as frases, a partir de estímulos visuais envolvidos não só na fase elementar da leitura, mas em todo acto de leitura. Deste modo, podemos admitir que a leitura é uma actividade composta de duas componentes fundamentais e interdependentes, paralelas e interactivas, a decodificação e a compreensão.

De acordo com Cruz (2007: 56), a leitura de decodificação é entendida como «a capacidade de reconhecimento de palavras, é um dos amplos da leitura e é o processo pelo qual se extrai suficiente informações das palavras através da activação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente».

Segundo Santos (2014: 10),

a descodificação é uma das tarefas mais importantes para a leitura, porque permitirá transformar o material impresso em linguagem, porém, em si só não chega. É também necessário que o leitor utilize os mecanismos de compreensão (morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) para poder compreender o que descodificou.

Nesta perspectiva, a descodificação tem uma íntima ligação com a compreensão, entretanto, não é possível estabelecer fronteiras nítidas. De facto, ao nosso ver, paradoxalmente, e ainda de forma prematura, é essa que notamos estar ausente nos nossos alunos por vezes, alguns não conseguem identificar ou reconhecer nitidamente as palavras e caem, ora na soletração, ora exitam na leitura e ora na repetição dos primeiros grafemas e, até por vezes, não obedecem os sinais de pontuação.

Assim sendo, Cruz (2007: 55) declara que a descodificação ou nível inferior, como ele chama, «nem sempre teve a mesma designação por parte de muitos autores, uns chamam-na de leitura mecânica, alguns utilizam o termo leitura propriamente dita, uma leitura elementar/iniciação e outros leitura de acesso ao léxico». No entanto, não obstante, à diversidade de vocábulos, todos querem referir-se da descodificação, cujo sentido é sempre reconhecimento das palavras e dos símbolos gráficos. Desta feita, Azevedo (2007: 26) complementa a ideia afirmando que «esta etapa diz respeito aos primeiros dois anos de escolaridade em que as crianças aprendem a ler para posteriormente lerem para aprender». Na realidade, esta fase tem a ver com a decifração das letras e o reconhecimento das palavras que constitui o segundo sistema para o aluno. Mas não é a nossa realidade, já que, o que nos preocupa são os efeitos e nem tanto as causas, se bem que não descartámos a este facto, todavia, acreditamos que é aí por onde começa o problema de leitura de descodificação, compreensão, interpretação e podemos dizer do entendimento dos nossos alunos. Por esta razão, Shaywitz (citado por Cruz, 2009: 56) declara que «a grande parte das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita têm origem nos processos de descodificação ou de reconhecimento das palavras escritas».

De acordo com Casas, Citoler e Cruz (citados por Santos, 2014: 6), «a descodificação, para além de implicar dois processos principais, o visual e o

fonológico, compreende também os processos linguísticos e contextuais». Os autores prosseguem afirmando que «Uma das capacidades a destacar nesta fase da leitura é a fluência na descodificação das palavras, pois permite uma leitura proficiente e compreensiva» (idem).

Segundo Casas, Citoler e Cruz (citados por Santos, 2014), os processos em referência são explicados da seguinte forma:

1. O processamento visual refere-se à discriminação, à capacidade de reter seqüências e de analisar um todo nos seus elementos componentes;
2. O processamento fonológico é a capacidade para usar códigos fonológicos, diferenciar os sons relevantes dos irrelevantes, discriminar todos os sons, memorizar corretamente os sons, e analisar e sintetizar sons na formação de palavras;
3. O processamento linguístico refere-se à capacidade de empregar o primeiro sistema simbólico da linguagem oral, em concordância com o segundo sistema, quer seja visual ou escrito, estabelecendo laços entre a fala e os símbolos;
4. O processamento contextual implica utilizar o contexto para ler palavras desconhecidas.

Na verdade, os processos referenciados ainda não são visíveis em alguns dos nossos alunos do I Ciclo, globalmente, contudo principalmente os das 7^a classes e achamos que se estes processos estivessem patentes nos alunos teríamos alunos qualificados em termos de leitura. Queremos dizer que são esses processos pedagógicos que, possivelmente também tenham falhado nas classes antecedentes.

Santos (2014: 5) sustenta que

a descodificação implica aprender a destrinçar e reconhecer as letras de forma isoladas ou em grupo e atribuir-lhes um som, ou seja, associar os símbolos gráficos aos sons respetivos e, numa fase posterior, adquirir os procedimentos de leitura de palavras.

Cruz (2009: 56) explica como funciona o domínio da descodificação. «O aluno deve saber discriminar e identificar as letras de forma isolada ou em grupo». O

aluno possuirá a capacidade tanto para identificar cada palavra como sendo uma forma ortográfica, como para atribuir pronúncia e posteriormente a possível interpretação e compreensão, para poder descodificar com êxito, o aluno tem de entender primariamente como é que os símbolos gráficos se relacionam com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras, se bem que para Goodman (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 26) «toda a leitura é interpretação, e que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura»

Nós pensamos que quando se trata da leitura, em geral, a afirmação justifica. Porém, não concordamos na afirmação por que na nossa perspectiva, o aluno, quando lê, não está necessariamente a interpretar ou compreender, mas pode ser pura e simplesmente descodificação ou leitura mecânica, mesmo quando se trata de leitura no ensino primário ou nos primeiros anos de escolaridade até ao do I Ciclo do Ensino Secundário concretamente os das 7^a classes.

1.2.1.2. Compreensão/interpretação

A interpretação e compreensão leva-nos a pensar que estes dois vocábulos não são sinónimos perfeitos. Na nossa análise, pensamos que o aluno, antes de interpretar uma palavra ou uma frase, um texto, em primeiro lugar deve entendê-la, compreendê-la e, posteriormente, efectuar a interpretação. Todavia, em alguns casos, as três formas funcionam. Neste sentido, conforme define Torroella (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 83) «a compreensão ajuda a interpretar as ideias, não como factos ou pensamentos isolados, mas como parte da trama ou sequência lógica». Por isso, nesta abordagem, não teremos muitos argumentos à volta da interpretação, mas implicitamente falando de um estaremos a nos referir de ambos. Nesta vertente, Ramos & Naranjo (2013: 82) brindam-nos com o seu contributo dizendo que «a leitura deve ser um processo dinâmico-participativo em que o aluno/leitor entende, compreende e interpreta um texto escrito de acordo com a própria dinâmica do texto no seu contexto». Conforme já nos referimos, contrariamente, esta é a maior preocupação, o facto de estas qualidades estarem ausentes de modo notório em alguns dos nossos educandos e, como professor, naturalmente, queremos influenciar os alunos no sentido em que quando estiverem a ler devem ter as competências de interpretar/compreender em torno do contexto.

A leitura de interpretação «é um processo que pode ser entendido como: 1. reprodução das ideias do texto parafraseando e resumindo as ideias do autor. 2. comentário, discussão das ideias do texto» (Ramos & Naranjo, 2013: 82). A ideia nos leva a pensar que, o aluno quando estiver a proceder a leitura com ajuda do professor deve posicionar-se perante o autor do texto.

De acordo com Márquez (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 86), «o acto de interpretar um texto pressupõe que a criança deve desenvolver as capacidades intelectuais». O aluno quando explorar o texto precisa de criar uma opinião, extrair no texto ideias centrais, deduzir conclusões e prever alguns resultados ou mesmo soluções.

De acordo com Mendes & Brunoni (2015: 20), «a compreensão é um processo que permite elaborar a macroestrutura do texto a partir da sua microestrutura, possibilitando ao leitor tecer inferências relacionadas». Desta feita, para que a leitura se realize, é necessário a inter-relação de vários processos cognitivos. A compreensão de texto será bem-sucedida quando inferências, habilidades linguísticas, memória e conhecimento de mundo estiverem articulados nos processos cognitivos de alto nível e uma construção de representação macroestrutural do texto. Isto veio a arrebatá-lo que, o aluno deve ter a capacidade de olhar mais além do autor, visto que aquele que codificou nunca está e nem estará presente e se calhar nem faz parte do mundo real, mas sim pertence a mundo imaginário/fictício, portanto, é necessário compreender o texto em função do contexto textual.

Segundo Cruz (2009: 70), a compreensão de um texto é o resultado de um processo regulado pelo leitor ou pelo aluno e no qual se produz na interacção entre a informação armazenada na memória daquele que é proporcionada pelo texto. Ramirez (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 83) discorda, em parte, ao chamar atenção que «compreensão não pode ser vista como um fenómeno isolado, pois está ligada a problemas tão amplos – poderíamos dizer totalizadores» - ele ainda a comparou à concepção que o próprio homem tem de si mesmo e do mundo que o rodeia.

Assim, actualmente as investigações referentes à compreensão da leitura tentam limitar a influência dos factores relativos ao aluno/ao leitor; das referentes características do texto, e dos correspondentes à respectiva interacção. Nesta linha de pensamento, Snow (citado por Cruz, 2009: 70) sugere-nos que «a compreensão na leitura se refere ao processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através de interacções e envolvimentos com a linguagem escrita». A autora reforça dizendo que «as palavras extrair e construir são usadas para enfatizarem tanto a importância como a insuficiência do texto como determinante para compreensão da leitura» (idem).

De acordo com Gonzalez (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 83), «a compreensão de texto é relativa a cada leitor porque cada pessoa possui diferentes experiências da vida e atribui ao lido significados distintos». Ele admite a subjectividade na compreensão de qualquer texto por parte do aluno. Enquanto Paradiso (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 84) é de opinião que «a compreensão é um processo de descodificação, mas mais ainda, uma construção que o aluno/o leitor realiza nas suas buscas do dia a dia».

Schank (citado por Serafini, 2001: 202) e Paradiso (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 84) sustentam que a «compreensão é um processo de descodificação das percepções, por meio do qual atribuímos um significado as frases e às situações de vida real. Este processo apoia-se em grande parte nos conhecimentos disponíveis na nossa memória».

Oliveira et al. (2000: 73) também defende a mesma causa alegando que «a compreensão nos remete, antes de mais, para um processo de descodificação de uma mensagem escrita ou oral, em que se utilizam múltiplos pontos de referência, tanto de ordem linguística como extralinguística». Efectivamente, a compreensão e a descodificação caminham sempre juntas, já que não é possível compreender um texto sem primariamente descodificar a mensagem e para que este processo se concretize, por vezes, é necessário o domínio de língua e extrapolar para o domínio de desembocar fora da própria língua.

A competência estritamente linguística não permite explicar o processo interactivo e dialógico da compreensão. O leitor ou o ouvinte do texto oral

compreende o que é dito/escrito porque parte do princípio de que o que lhe é dito possui pertinência. Compreender um texto significa, pois, ao longo da sua descoberta, quebrar a sua linearidade e organizar as informações recebidas em representações (idem).

Em função disto, Cruz (2009: 52) comunga com Oliveira et al. em admitir também «o carácter interactivo entre os processos de descodificação e os de compreensão». Porém, aponta algumas limitações ao afirmar que a compreensão não pode ser realizada sem a mediação da descodificação, enquanto o contrário já é possível. Se não houver uma descodificação das palavras, não poderão ser levados a cabo os processos de compreensão, motivo pelo qual se pode dizer que para se chegar à compreensão de um texto é necessário que os processos de descodificação, identificação ou reconhecimento das palavras escritas estejam automatizados. Tudo isto significa que a descodificação, compreensão e interpretação acontecem em simultâneo e dificilmente é possível estabelecer uma fronteira nítida.

Casas (citado por Santos, 2014: 8-9) afirma que

podemos distinguir quatro níveis de compreensão: a literal, a interpretativa, a avaliativa e a de apreciação:

- i) A compreensão literal relaciona a leitura com as experiências passadas do recorrendo ao reconhecimento e memória dos factos. As dificuldades na compreensão literal envolvem dificuldades na compreensão de palavras e frases; dificuldade para recordar factos e detalhes e para detetar a ideia principal; dificuldade para sintetizar o conteúdo;
- ii) A compreensão interpretativa, é a capacidade de se conseguir retirar a mensagem do texto e identificar o conteúdo do texto interpretações que variam de acordo com as vivências de cada leitor. As dificuldades na compreensão interpretativa prendem-se com a realização de inferências; dificuldade na compreensão de relações; dificuldade para diferenciar entre a realidade e a ficção; dificuldade para tirar conclusões;
- iii) A compreensão avaliativa refere-se à formação de juízos e expressão de parecer ou opiniões próprias;
- iv) A compreensão de apreciação é a forma como o leitor é afetado pela mensagem que leu.

Quanto aos níveis de compreensão referenciados pelo autor, a nossa opinião é que na leitura de compreensão literal o aluno, ao compreender o texto que lê, deve sempre relacioná-lo com as suas experiências passadas, mas significa que dificuldades em compreender as ideias principais do texto haverá sempre. A compreensão interpretativa tem a ver com as capacidades que o aluno tem de extrair ideias centrais no texto. A interpretação que vai variar de acordo com as vivências do autor, porque o aluno ao proceder a análise ideológica deve fazê-lo, em alguns casos, em função da contextualização da sua realidade. A compreensão avaliativa diz respeito à opinião do aluno diante do conteúdo. A compreensão apreciativa refere afectiva do conteúdo que leu já que a leitura é um processo entre o narrador, o autor, o escritor e o leitor.

Segundo Cruz (2007: 45), actualmente existe um acordo generalizado cuja «leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir dos símbolos escritos, sendo para tal é necessário que aquele comece por ser capaz de dominar o código escrito, para depois poder alcançar o seu significado». Nesta conformidade dominar o código escrito tem a ver com a descodificação das palavras por parte do aluno e, posteriormente, alcançar o significado refere-se a parte de compreensão e interpretação que o aluno deve fazer na sala de aula. Essas capacidades devem ser implementadas a partir do ensino primário. As dificuldades não se justificam porque os programas de Língua Portuguesa, em termos de objectivos no ensino primário, têm sequência com os objectivos do Programa de Língua Portuguesa do I Ciclo do Ensino Secundário. Contudo, não haveria razões das discrepâncias no que diz respeito ao ensino-aprendizagem.

Cruz (2007: 2) revela que «os desenvolvimentos das habilidades de leitura funcionam como as fundações para todas as aprendizagens escolares, pois sem habilidades para ler as oportunidades para os sucessos escolares e ocupacionais são limitadas». As dificuldades na aprendizagem da leitura bloqueiam o prazer e o entusiasmo pela aprendizagem, manifestados pela maioria dos alunos que entram na escola. Assim, podemos colocar a seguinte questão: qual é o impacto, no processo de ensino e aprendizagem, dos alunos com bloqueios nas suas motivações? As dificuldades que, às vezes, as crianças apresentam na aprendizagem no ensino de base e transportam para o ensino

secundário especificamente nas 7^a classes, que é a nossa realidade, provavelmente estão relacionadas com o facto de alguns alunos não terem o português como língua primeira (língua 1), mas sim língua segunda (língua 2). O meio social, como já fizemos referência, é também outro elemento não menos importante pois diz respeito ao facto de muitos professores faltarem ou ausentarem-se constantemente dos locais de serviço. Consequentemente, poucos professores, ao ensinar, têm tido em conta estes factores constrangedoras. Por isso, «a leitura é considerada uma actividade complexa que implica operações múltiplas e um amplo conjunto de conhecimentos, tanto para quem ensina como para aquele que aprende» (Cruz, 2007: 2). É aí onde consiste a complexidade da leitura por envolver a complementaridade de conhecimentos na sua aprendizagem ou durante o processo de aperfeiçoamento.

Cruz (2007: 51-52) faz um paralelismo sobre a leitura de descodificação e de compreensão dizendo que

enquanto a leitura propriamente dita que é a descodificação envolve processos específicos de reconhecimento e de conversão de sinais gráficos em representações mentais, que irão permitir entender o que é lido, a compreensão transcende a leitura e é realizada graças a processos mentais gerais que não são estritamente dependentes da leitura. Ou seja, contrastando com os processos específicos de descodificação ou identificação de palavras, os processos de compreensão são considerados gerais, pois tanto servem para compreender uma mensagem escrita como para compreender uma mensagem falada.

Deste modo, Crowder (citado por Cruz, 2007: 52) diz-nos que «a leitura propriamente dita acaba, mas ou menos, onde começa a compreensão».

Cruz (2007: 53) procede com a reflexão dizendo que, «se não houver uma descodificação das palavras, não poderão ser lavados a cabo os processos de compreensão». Nesta conformidade, razão pela qual se pode dizer que para se chegar a uma compreensão de um texto é necessário que os processos de descodificação, identificação ou reconhecimento das palavras escritas estejam habilitados no aluno.

Segundo Cruz (idem), é essencial fazer duas considerações importantes:

primeiro, embora a descodificação seja uma condição necessária, não é suficiente para a realização de uma leitura componente, pois se o aluno ficar apenas pela descodificação de um conjunto de palavras, sem levar a cabo a integração semântica das mesmas, de pouco servirá a leitura. Segundo, embora uma criança possa ter sérias dificuldades na leitura devida a uma fragilidade fonológica nos níveis inferiores da linguagem, ao mesmo tempo, essa criança pode ter intacto todo equipamento cognitivo que lhe permite realizar habilidades intelectuais de ordem superior necessária à compreensão.

De acordo com as duas considerações, a primeira adverte a limitação da descodificação se bem que ela é muito necessária para o aluno. Com tudo, não basta para a realização de uma leitura integrante. A utilidade de leitura está relacionada com a necessidade de ter em conta a incorporação dos significados das palavras. Apesar da insuficiência que possa ter o aluno a nível da fala, isto não o impede de que tenha dotes intelectuais para efectuar a compreensão dos textos ao longo da leitura.

O nosso trabalho vai seguir mais a linha teórica de Cruz uma vez que a partir das suas teses conseguimos perceber que as mesmas estão mais relacionadas com a nossa realidade.

1.2.2. Os modos de leitura

Há várias modalidades de leitura, todavia, nós vamos abordar as que achamos imprescindíveis ao nosso tema e também de acordo com o nível dos alunos: a leitura icónica, a leitura silenciosa, a leitura expressiva/oral, a leitura em voz alta, e a leitura interativa.

A leitura icónica/imagem é de extrema importância, visto que faz parte dos recursos didácticos e leva o aluno a exercitar a mente no sentido de especular o conteúdo do texto, ou seja, interpretar as gravuras contidas nos textos serve como antevisão da mensagem textual e abre caminhos para outras leituras.

Drapeau (2000:174) explica que «...se os conceitos abordados no livro estão bem ilustrados por meio de fotografias, desenhos, terá então uma excelente ideia

do livro, o que tornará a sua leitura bastante mais fácil». Nesta perspectiva, António (2015: 27) esclarece que «as imagens permitem a troca de opiniões, facilitam os alunos a tomarem a palavra, procurando na imagem sinais que permitam a sua leitura e relacionar as interpretações e até mesmo as funções. Neste âmbito, a partir de uma imagem, o professor pode convidar os alunos a olhar para ela sem avançar quaisquer detalhes e porventura pode perguntar aos alunos. O que vocês vêem nesta imagem? Uma das respostas eventualmente pode ser, vemos uma pessoa/um animal/uma planta. Que mensagem pode transmitir/que significado pode representar para vocês? Qual é a lição de moral podem tirar nesta imagem?

Na verdade, na sala de aula haverá muitas respostas por parte dos alunos em função da gravura, ou melhor, as respostas podem divergir em alguns aspectos, fundamentalmente tendo em conta as apreciações pessoais. Contudo, o que queremos sugerir a valorização desta leitura porque pensamos que os professores, às vezes, a banalizam; uns por ignorância, por não conhecer a sua função e outros por não a valorizar. Ela está presente em todos os tipos de texto que constam nos programas do primeiro ciclo do ensino secundário. Os alunos sempre se deparam com este tipo de texto por constar em todos manuais de apoio da 7ª classe, mas infelizmente, pensamos que os professores não a realizam. Alguns por ignorância ou pensam que é uma pura e simples gravura e outros passam por cima porque não a valorizam.

A leitura silenciosa é aquela que os alunos lêem sem produzir sons. Ela é útil na medida em que leva o aluno a familiarizar-se com o texto. É como nos confirma Ramos & Naranjo (2013: 29), «a leitura silenciosa contribui assinalavelmente para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno e constitui o meio idóneo de aquisição duma percentagem elevada de conhecimento». Esta leitura pode ser a mais veloz do que a oral e notoriamente mais produtiva. Por um lado, a leitura silenciosa tem como finalidade a evolução das capacidades de leitura do próprio aluno, ela permite-lhe ler ao seu ritmo e se porventura não entender uma oração terá a possibilidade de relê-la e reanalisá-la. Por outro lado, o aluno quando aprende a ler em silêncio, ou ler para si mesmo, isto é, para estudar,

para se divertir, ou procurar uma informação, deve fazê-lo sempre em silêncio e pelo que é necessário desenvolver essas habilidades no aluno.

A leitura expressiva/vozeada é aquela em que o leitor lê usando todas técnicas possíveis no sentido de treinamento, ela pode ser feita pelo professor e pelo aluno na sala de aula ou fora da aula. Serafini (2001: 37) refere que «toda leitura exige que os olhos estejam treinados para correr a página, não tanto para seguir fila das palavras, mas para perceber palavras e grupos de palavras e localizar as principais informações contidas no texto». Picanço & Vansiler (2014: 160) a considera «como uma maneira de o leitor demonstrar os significados apreendidos do texto». Por isso, este tipo de leitura geralmente é realizado diante da presença do público auditor com a finalidade de aperfeiçoar a dicção e o leitor também deve ter a capacidade de fazer perceber o seu destinatário.

A leitura em voz alta nós optamos pela definição de Ramos & Naranjo (2013: 32) que explana que «a leitura em voz alta é aquela que facilita a percepção, visual e não visual, dos educandos e requiere três vezes mais perdas de energia do que a leitura em silêncio. Ela, se for exagerada, pode levar alterações do Sistema Nervoso Central». Esta também é expressiva, mas pode não acontecer apenas na sala de aula, mas sim fora da aula. Por exemplo, na declamação de poesia, no teatro e na memorização.

A leitura interativa, segundo Fuza (2010: 33), é

a leitura realizada de forma interativa possibilita ao aluno o seu amadurecimento como sujeito crítico que não apresenta como sua opinião o discurso expresso pelo professor em sala. Na perspectiva interacionista, a leitura passa por fases: extração de significados, à atribuição de informações para, então, haver um diálogo que leva em consideração conhecimento prévio do texto.

Assim, deve haver diálogo entre as perspectivas de leitura, permitindo que o aluno aja activamente diante do texto, demonstrando o rigor na compreensão e interpretação dando respostas activas ao que lhe é solicitado. Com efeito, este tipo de leitura é de forma notória a sua ausência por parte dos nossos alunos, porém tem se dito: ninguém dá o que não tem. É o nosso caso, eles se calhar

não foram capacitados ou iniciados para o efeito. Portanto, não se pode cobrar/colher onde não se semeou, todavia, primariamente deve-se investir no capital humano, isto é, ensinar aos alunos esta tipologia textual para depois eles aplicarem o que aprenderam.

De tudo quanto dissemos sobre a leitura, leva-nos afirmar que os autores em referência, no geral, quase convergem, mas são uniformes em alegar que a leitura não tem só a ver com a descodificação, mas sim com outras estratégias pedagógicas/educativas. Maior parte fala ou reconhece a sua complexidade e é o que nós também já fomos fazendo referência ao longo da nossa abordagem.

1.2.2.1. A leitura no seio familiar

De acordo com Ribeiro (s. d.: 83), «a primeira instituição que a criança conhece é a família que tem o papel fundamental em incentivá-la no seu desenvolvimento intelectual e social, em segundo vem a escola onde a criança passa a se relacionar com outras crianças». Assim, é a partir daí que ela conhece um mundo diferente do que está acostumada e, às vezes, encontra-se dificuldades de socialização por falta de orientação adequada. Com os livros acontece a mesma coisa, é sempre necessário que haja um incentivo por parte de todos que estão à sua volta, sobre a importância prática da leitura. Por isso, Sakandwele, Agostinho, Santos & Bernardo (2013: 15) contribuem dizendo que, «para tornar-se bom aluno depende, muitas vezes, do contexto social, a dimensão socio-afectiva, familiar e a própria natureza nas relações em sala de aula, assim como as actividades que se realizam e até aos objectivos de leitura que se lêem». Isto contribuirá duma forma positiva ou negativa na formação integral do aluno. José, Isaac & Bundi (2011: 35) juntam-se à causa afirmando que «o papel da família tem como factor determinante para se ter o hábito e a prática da leitura».

O mesmo conceito é aceite por Arana & Klebis (2015: 8), quando afirmam que

em boa parte dos casos o indivíduo não recebe apoio ou incentivo em casa para manter o hábito de ler, muitas vezes pela situação financeira da família não ser adequadamente suficiente para manter tal costume, outras vezes pelo círculo vicioso que passa de pai para filho, pois onde os pais não leem os filhos provavelmente não lerão também.

Daí aparece a escola complementando essa abertura. De facto, é também o nosso caso, visto que algumas famílias actuais se encontram desestruturadas, dificilmente proporcionam tempo para uma conversa familiar e, por vezes, os pais não dispõem do tempo assim não será fácil falar do primeiro agente de socialização e nem mesmo da leitura no seio familiar.

Segundo Gonçalves (2013: 14), «é preciso incentivar sempre o gosto e a paixão dos alunos para que possam tirar proveito pessoal da leitura precisa ser objetivo de toda a escola». É imperativo e urgente que a escola contribua para a preparação de alunos capazes de participar como sujeitos activos do processo de desenvolvimento da aprendizagem. De certeza, a escola deve falar a mesma língua com a comunidade para que a escola e a comunidade tenham os mesmos objectivos didácticos.

1.2.2.2. A leitura no contexto escolar

Tendo em conta de que a escola é uma instituição que joga um papel preponderante na transmissão do sistema de valores, na reprodução do saber e das relações com o saber. Ela é responsável directa pelo ensino da leitura, cabe-lhe reflectir e redireccionar a sua postura diante da prática e dependendo de como for conduzida, ela poderá transformar o aluno num bom leitor ou distanciá-lo do processo e, na maioria das vezes, para sempre. Krug (2015: 7) entende que «a função da escola consiste em desenvolver no educando a capacidade de aprender a aprender, estruturando suas práticas pedagógicas com vista à formação moral e social do indivíduo, incluindo». Chinguinheca (2019: 24) é de opinião de que «a escola pode ser considerada, para as crianças e jovens, como sendo um segundo lar e uma segunda família, devido ao tempo e horas que lá passam». A escola está integrada intimamente na vida do aluno tendo diversos factores em comum com o seu quotidiano e isso é crucial nesta relação.

Na perspectiva de Hoppe & Costa-Hubbes (s. d: 13), «a escola, na maioria das vezes, não tem desenvolvido, nos alunos, a competência leitora e muito menos a condição necessária para a interpretação e a compreensão do que está sendo trabalhado». Susana (2015: 7) compartilha no mesmo fio condutor dizendo que,

cabe à escola organizar, criar e adequar, em sua grade curricular, propostas e estratégias efectivas de leitura, favoráveis à formação de leitores competentes, estando atenta às questões sociais em que ela estiver ausente. Tal situação torna-se mais presente com o passar dos dias, confirmando-se como um dos motivos relacionados à exclusão social e cultural dos membros de uma sociedade detentora de inúmeros contrastes.

De acordo com Santos (2014: 3), «o professor tem de conhecer todo o processo de leitura, tem de possuir conhecimentos sobre psicolinguística, as estratégias de aprendizagem e tem de conhecer o aluno». Em nosso entender, estamos de acordo com o princípio deste autor. Seria benéfico que o conhecimento de leitura seja generalizado a todos professores, mas com mais rigor, de forma específica aos professores de Língua Portuguesa e, talvez, eventualmente, estender-se em alguns professores de outras disciplinas a algumas modalidades de leitura como por exemplo, a leitura mecânica. Por isso, Soares (2003: 15), na sua abordagem sobre a leitura, afirma que «a leitura pode sempre ser vista como um vasto campo onde se cruzam os objectivos diversificados das várias disciplinas que constituem currículo».

A leitura, na perspectiva do ensino escolar e, em termos práticos, evidentemente que é da competência do professor de Língua Portuguesa, mas a sua aplicação social é generalizada. Soares (Idem) enfatiza que «o projecto de leitura, no seu âmbito estreitamente literário e pela sua natureza, este tipo de projecto assume-se como monodisciplinar, na disciplina de Português, consequência na generalização de outras disciplinas».

Santos (2014: 4) ressalta que

enquanto profissionais, facilmente nos apercebemos de que a leitura continua a ser uma das competências onde os alunos demonstram dificuldades, mesmo nos anos terminais de ciclo. Cabe ao professor ajudá-los a superar lacunas e dificuldades, a transformar a leitura em conhecimento, em saber sedimentado, desenvolvendo competências de descodificação, compreensão e interpretação.

Porém, do ponto de vista didáctico, deve ser de forma imperativa a existência de estudos sobre as práticas de leitura em sala de aula que envolvam actividades

propostas pela escola e que, efectivamente, contribuam para a formação do aluno, capaz de posicioná-lo criticamente frente às informações que lhe estão disponíveis. Sil (2004: 21) refere que «será tão importante perceber que o sucesso e insucesso escolar não é uma fatalidade e que as crianças não estão destinadas a ser boas ou más alunas». Tudo isto dependerá do funcionamento da própria escola na figura do professor e a sua interacção com o meio social e as características distintas do aluno.

1.2.2.3. A leitura como recurso didáctico-pedagógico

Até que ponto a leitura é um recurso didáctico-pedagógico?

Ela é um recurso de ensino e aprendizagem porque é através dela que os educandos adquirem, o conhecimento. Ela serve como instrumento de trabalho para o professor e é por meio da leitura que o docente concretiza os seus objectivos preconizados, por isso, ela é indispensável nas aulas de Língua Portuguesa.

É por meio da leitura que o aluno aprende a ler e a escrever bem. É lendo que o aluno aprende a respeitar as pessoas e é pela leitura que adquire as normas que regem a própria sociedade. Ramos & Naranjo (2013: 21) indicam que «a leitura é uma actividade mais importante na formação cultural do ser humano e os seus efeitos abrangem a actividade intelectual, educativa e psicológico do sujeito». Por isso, Caldin (2000: 22) afirma que «é com objectivo pedagógico que foi criada a própria literatura infantil, formadora por excelência do intelecto e da moral da criança e que, na verdade, é considerada como um ser inocente, frágil e dependente do adulto». A mesma perspectiva é partilhada por Acosta (citado por Ramos & Naranjo, 2013: 26), quando considera «a leitura como arma mais poderosa para o desenvolver nos estudantes, as qualidades como: patriotismo, internacionalismo, responsabilidade, honestidade, lealdade e amor».

Sakandwele, Agostinho, Santos & Bernardo (2013: 42) defendem que «a escola, como principal instituição educativa, deve repensar no valor pedagógico que a leitura contém numa formação integral da criança». O aluno necessita de desenvolver uma prática de orientação e promoção de leitura, inserida num

programa educativo que valoriza a capacidade imaginativa e criadora e poder de análise e de crítica. De tal forma que, a leitura venha a dinamizar uma reflexão sobre a grande importância do livro como instrumento de cultura, ou ainda como instrumento de trabalho. Com efeito, a leitura tem um papel fundamental na construção da personalidade do aluno; pelo conhecimento que possibilita, através do imaginário, que ganha outros modos de ser e de estar, de sistemas diversos de relação de espaços e tempos diferentes. Neste sentido, «a leitura aparece como um caminho para uma via de socialização, pois ela é eminentemente cultural e social e deve ser um dos suportes principais de uma pedagogia» (Sakandwele, Agostinho, Santos & Bernardo, 2013: 42).

1.2.3. Um olhar sobre as planificações dos professores

O profissional da educação não tem como exercer a sua tarefa sem ter em conta a planificação. Ela deve fazer parte da vida diária do professor de Língua Portuguesa, já que qualquer actividade para que seja produtiva é necessária à sua planificação e o trabalho do professor não escapa a essa realidade. Na verdade, o sucesso de uma aula está baseado na planificação. Efectivamente, um bom profissional, no caso, o professor, para ter sucessos nas suas aulas, deve planear.

As áreas pedagógicas das escolas realizam planificações quinzenais, mensais e algumas escolas já efectuam planeamentos trimestrais. Essas planificações podem dar origem a planos individuais e diários do professor. A nossa experiência na coordenação de Língua Portuguesa mostra que quase todos os professores exercem as suas actividades sem planos de aulas. Azevedo (2010: 92) sustenta que «a planificação constitui uma tarefa essencial e prévia para a realização das aulas, uma vez que ela permite ao professor definir bem os objectivos». É através da planificação que o professor traça as competências a alcançar, escolhendo os materiais e as metodologias de trabalho mais adequadas para os conceitos curriculares a trabalhar com alunos, em função do programa e das orientações curriculares (idem). Saldanha (2019: 22) complementa a ideia ao afirmar que «o plano é um elemento meramente teórico concretizado na prática na sala de aula». Este plano pode sofrer alterações em

função do desenrolar da aula. Pensamos que o plano de aula não pode ser extensivo a todas as turmas, visto que cada turma tem os seus alunos com as suas próprias especificidades. Assim, «é aconselhável que o professor reveja o plano no sentido de ser adaptado à realidade da turma» (Saldanha, 2019: 22).

A planificação devia ser encarada com um pendor verdadeiramente didáctico no sentido de os professores trocarem experiências ou articular conteúdos, durante os encontros pedagógicos. Por isso, «o alcance dos objectivos da aula não está apenas ligado à elaboração de um bom plano, mas também à aplicação de técnicas e estratégias por parte do professor» (Saldanha, 2019: 22). Tudo isto, na perspectiva de os mais experientes venham a ajudar os menos experientes e assim se poderá ultrapassar ou minimizar as eventuais dificuldades.

1.2.4. Aula de língua portuguesa

Saldanha (2019: 19) aborda que «a leitura só é possível com a presença de um texto» Hopp & Hubes (s. d.: 2) também complementam a hipótese ao afirmar que «...ao tratar-se da leitura na sala de aula, ela naturalmente dependerá do que o aluno já sabe sobre o assunto e de suas experiências adquiridas ao longo da sua vivência, o que pressupõe uma relação dialógica do leitor com o texto...». É na aula onde recai em todas as atenções, ou as intenções do professor; é nela que irá saber dos pontos fortes e fracos do aluno.

De acordo com Saldanha (2019: 22),

a aula de Língua Portuguesa pode ter efeitos positivos ou negativos como por exemplo: boa assimilação, fraca assimilação ou sem assimilação. A predisposição do aluno para a aprendizagem e do professor em facilitar os conhecimentos na sala condiciona os resultados da aula. A falta de atenção e de motivação por parte dos alunos, muitas vezes, causada pela metodologia adoptada pelo professor, acarreta resultados negativos.

Mais uma vez destaca-se o papel relevante do professor na sala de aula em influenciar os bons ou maus resultados dos alunos. Os alunos, às vezes, são o reflexo do próprio professor, na perspectiva de que se o professor for bom, indubitavelmente, o aluno poderá também ser bom e se for débil o seu aluno poderá também o ser.

A velocidade de avaliação de leitura dos alunos e as ideias dos vários teóricos avaliados levou-nos a criar os seguintes itens para uma ficha de observação de leitura dos alunos.

1.2.5. Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação adotados para este trabalho são cinco: 1. Correção na pontuação e entoação, 2. Fluência de leitura, 3. Ritmo, 4. Expressividade e 5. Articulação.

1.2.5.1. Correção na pontuação e entoação

A pontuação é inata a todo o ser humano desde a sua nascença. Ao começar a pronunciar os primeiros sons ela tem importância na fala, na leitura oral, na silenciosa e na escrita. É, conforme a definiu Oliveira et. al. (2000: 97), que «a pontuação é um sistema de sinais gráficos que indica, na escrita, uma pausa na linguagem oral». Isto acontece quando o aluno lê respeitando os sinais de pontuação. Ribeiro (citado por Almeida 2009: 65) pensa que «a pontuação é arte de dividir, por meio de sinais gráficos as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima é também demonstração do modo mais claro as relações entre essas partes». Picanço & Vanseler (2014: 163) são de opinião que «quase toda a leitura reflecte a pontuação e significado do texto; erros podem ocorrer naturalmente, mas são imediatamente corrigidos na maioria das vezes».

Segundo Fountas, Pinnell e Rasinski (citados por Picanço & Vanseler, 2014: 161), a «entoação, diz respeito ao modo como o leitor usa a variação na voz, isto é, tom, altura e volume para aclarar o significado do texto».

Propomos que este item seja distribuído nos seguintes subtemas: troca algumas letras, salta palavras, hesita em palavras, respeita a pontuação.

Troca algumas letras é um processo em que o aluno, ao efectuar a leitura, às vezes, faz confusão no sentido em que onde estiver uma letra certa, lê substituindo por uma ausente que aparece de forma espontânea na sua mente. *Salta palavras* acontece quando o aluno suprime frequentemente algumas palavras. *Hesita em palavras* é um caso em que o aluno pronuncia as palavras com uma certa dificuldade. Ele lê alguns vocábulos com dúvidas e receios.

Respeita a pontuação é ler com pausas obedecendo as regras gramaticais, respeitando os sinais de pontuação.

1.2.5.2. Fluência de leitura

A fluência na leitura é um assunto que tem interessado vários autores, por isso, existem várias definições. Na linguagem de Samuels (citado por Santos, 2014: 17), «a fluência tem a ver com o papel da precisão e da autonomia no reconhecimento de palavras». Harris & Hodges (citados por Santos, 2014: 17) definem a fluência como «a capacidade de identificar palavras que levam à compreensão do texto». Viana (citado por Santos, 2014: 17) sugere que «a fluência é compreender, julgar, apreciar e criar. A leitura fluente é uma actividade psicológica e complexa, pois resulta da interacção destas operações». Meyer e Felton (citados por Santos, 2014: 17) defendem que «a fluência é a habilidade para ler um texto com rapidez, suavidade, sem esforço e automaticamente, dando pouca atenção à descodificação». Santos (2014: 17) é de opinião que «a fluência de leitura depende necessariamente da competência de reconhecimento de palavras. Os leitores fluentes lêem um texto de forma rápida, precisa e com boa expressão». Hasbrouck (citado por Santos, 2014: 17) afirma o que «os professores defenderam já há muito tempo: que, para os alunos aprenderem a ler e escrever textos, é importante apresentarem boas competências de leitura». Osborn et al (citado por Santos, 2014: 18) considera que «a fluência de leitura é adquirida com a prática constante ao longo do tempo», e nós diríamos ou ao longo das aulas. «O grau de fluência de leitura pode alterar-se atendendo à familiaridade que o leitor tem das palavras».

«A leitura fluente depende, de vez em quando, da existência de competências básicas como a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético e a velocidade com que o texto é lido» (Good & Kaminski, citados por Santos, 2014: 17). A leitura fluente «é a capacidade de ler um texto adequado à faixa etária, com prosódia, precisão e a um bom ritmo (Idem).

Santos (2014: 17) declara que

A fluência de leitura é a ligação entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Por conseguinte, os leitores mais fluentes identificam palavras

com precisão e de forma automática e dedicam mais atenção à compreensão. Os leitores menos fluentes precisam de despender mais atenção no reconhecimento de palavras, porque não conseguem fazê-lo automaticamente, lendo palavra por palavra, efectuando repetições ou saltando a leitura de palavras e frases.

É nesta vertente que enquadramos os nossos alunos. Na visão do autor, «existe uma relação íntima entre a fluência de leitura e a compreensão do texto. É uma novidade para alguns professores, o que contribui para que esta capacidade seja, muitas vezes, negligenciada» (Santos, 2014: 17).

Quando os pais são letrados, a literacia é omnipresente, facilitando a percepção por parte dos filhos. Os pais que usam alfabetismo como uma fonte de entretenimento, individualmente ou no contexto de partilha, favorecendo nos seus filhos o desenvolvimento de uma atitude positiva face à leitura e aos livros, ajudarão a actividade do professor (Santos, 2014: 20).

Assim, os alunos que têm contacto com livros mais precocemente irão despertar em si a curiosidade pela leitura e, conseqüentemente, desenvolverão mais a sua fluência leitora. Segundo Stahl & Gramond (citado por Santos, 2014: 21), «irão ganhar mais confiança e gosto pela leitura, quando os professores estimularem a leitura de textos com velocidade adequado». Segundo Hasbrouck (citado por Santos, 2014: 21), «os professores devem promover o uso do ritmo apropriado e as expressões naturais da fala».

De acordo com Allington (citado por Santos, 2014: 21), «para que haja fluência de leitura, os alunos precisam essencialmente de muita prática, ler textos que lhes permitam aumentar a sua confiança e desenvolver o seu vocabulário, para, mais tarde, conseguirem ler textos mais difíceis». Os alunos devem recorrer a muitas leituras orais de textos moderadamente fáceis, com palavras que já conhecem e conseguem descodificar com facilidade.

A diversidade de definições adoptadas por diversos autores, no que diz respeito ao conceito de fluência na leitura oral, convergem para um ponto comum, de que esta capacidade, de ser um leitor hábil e fluente, resulta de um processo de desenvolvimento e evolução que vai decorrendo ao longo de diversas etapas.

Sendo assim, Peixoto (2014: 11) salienta que «um aluno fluente é aquele que lê com desembaraço; com entoação adequada; com ritmo e cadência; sem errar». Picanço & Vanseler (2014: 163) referem que «o leitor fluente lê de forma natural, com padrão rítmico consistente e com o mínimo de dificuldades».

Segundo Laberge & Samuel (citados por Vansiler, 2015: 26), «a origem das diferenças individuais na leitura está na decodificação», e admite que «o leitor fluente seja aquele que domina bem o processo de decodificação». Rumelhart & Stanovich (citados por Vansiler, 2015: 28) aceitam que «para ser um bom leitor, o indivíduo deve ter uma boa capacidade de reconhecimento de palavra, assim como um alto nível de reconhecimento linguístico». Também compreende que o leitor utiliza de forma simultânea e intencional as capacidades de ordem superior e inferior (como já foi referenciado por Cruz).

Pinnell et al (citado por Vansiler, 2015: 28) abordam a fluência de leitura apontando para a importância do desenvolvimento de três habilidades:

a habilidade para descodificar corretamente as palavras no texto (precisão);
habilidade para descodificar palavras com mínimo de esforço e rapidez (velocidade); habilidades para aplicar adequadamente os traços prosódicos à leitura das sentenças e parágrafos (expressividade).

Independente das mínimas diferenças entre autores, quanto à fluência em leitura genericamente, eles comungam na mesma ideia em que o leitor fluente deve dominar a descodificação de palavras.

Sugerimos que este item seja distribuído pelos seguintes subtemas: lê demasiado alto, lê demasiado baixo, muda rapidamente de intensidade, lê com intensidade apropriada.

Lê demasiado alto é quando o aluno ao ler provoca um ruído auditivo desconfortável para o nosso ouvido. Este tipo de leitura pode se percutir na leitura modelo dos próprios professores; *lê demasiado baixo* é ler com uma evidência de timidez, receio, às vezes, acontece no momento em que o leitor lê com insegurança tem dúvidas em pronunciar certas palavras e não ser corrigido pelo professor; *muda rapidamente de intensidade* é trocar a tonalidade de voz bruscamente sem ter em conta as regras de leitura propriamente dita e ela torna-

se não perceptível para o emissor e o receptor. Ela é importante quando for bem enquadrada no momento propício e daí dá-se conta de que se deve mudar de intensidade; *lê com intensidade apropriada* é a leitura feita pelo aluno obedecendo os momentos de pausa no lugar específico.

1.2.5.3. Ritmo

Miranda, Castro & Lo Bianco (2009: 91) declaram que «o ritmo é o movimento-efeito do retorno regular de certos elementos. O que faz o ritmo é o corte, lembrando que rimar é cortar, é interpretar». O ritmo é a circulação resultante da repartição e da repetição, do retorno regular de certos elementos; ele é totalmente outro se a cisão é feita num ou noutra ponto da frase. «O ritmo é a organização do movimento da fala na linguagem, do sentido no discurso. O ritmo está mais próximo do valor do que da significação e vem mostrar que o texto não é feito só de signos – as palavras – ainda que logicamente seja composto só por eles».

Zuttell & Rasinski (citados por Picanço & Vansiler, 2014: 163) abordam sobre o ritmo conversacional consistente que é «aquele em que o aluno lê de uma forma natural, com o mínimo de interrupções; as dificuldades com palavras e estruturas específicas são resolvidas rapidamente, sem quebrar o ritmo da leitura através de autocorreção». Zuttell & Rasinski (citados por Picanço & Vanseler, 2014: 163) reprovam a forma de leitura de ritmo lento e trabalhoso na medida em que «o leitor exhibe várias interrupções extensas, hesitações, falsos começos, dúvidas na leitura de palavras, repetições e múltiplas tentativas».

Meschonnic (citado por Miranda, Castro & Lo Bianco, 2009: 91) alega que «o ritmo tem o sentido do imprevisível, ele nem sempre é controlado, não vemos intencionalmente no texto, mas que se impõe pelo efeito do ritmo imposto ao texto».

Segundo Miranda, Castro & Lo Bianco (2009: 92), o ritmo «é o movimento do texto do sujeito, é nesse ritmo e movimento do texto, que aparece a instância da oralidade, ela ilumina ao permear, cozer o texto, ela dá forma ao movimento exigido pelo próprio texto». Drapeau (2000: 161) corrobora ao afirmar que «quando pegamos num livro e lomo-lo de uma só vez, do princípio ao fim. Não

somos nós que submetemos o livro às nossas necessidades, é, de certa forma, o livro que nos impõe o seu ritmo e o seu conteúdo».

Portanto, o ritmo de leitura tem relação com o procedimento que o aluno leva durante a realização de exercícios de leitura de um texto, de um jornal, de um livro. O ritmo de leitura depende naturalmente do valor que tiver o conteúdo.

Propomos que este item seja distribuído nos seguintes subtemas: lê demasiado rápido, lê demasiado lento, adequa o ritmo ao sentido do texto; o ritmo *demasiado rápido* é quando aluno exagera na velocidade de leitura e acaba por tirar a eficácia da leitura a nível da compreensão e interpretação. A demasiada velocidade pode originar, interrupções desnecessárias. O ritmo *demasiado lento* é aquele em que o aluno lê com um certo desinteresse e lentidão e, conseqüentemente, pode provocar sono, fadiga, desinteresse ao auditório como na leitura demasiadamente baixa; *adequa o ritmo ao sentido do texto* tem a ver com o ritmo que o aluno leva (que rege a gramática) e que se adequa à tipologia textual.

1.2.5.4. Expressividade

Segundo Allington, Dowhower, Kuehn, Stahl e Paige (citados por Vansiler, 2015: 28), a expressividade oral, por sua vez, vem sendo cada vez mais reconhecida, não só como uma marca capaz de distinguir um leitor habilidoso de outro menos habilidoso.

De acordo com Caben et. al. (citados por Vansiler, 2015: 32), quando alteramos ou excluimos a pontuação do texto comprometemos a compreensão do sentido do texto e o reconhecimento de palavras. Vansiler (2015: 33) acrescenta dizendo que «...ao analisarmos prosodicamente o que é expresso por aluno na leitura oral de um texto para obter o que lê, leva-nos a conhecer que utiliza os seus conhecimentos linguísticos no acto da leitura oral», assim como identificar as possíveis dificuldades que esse aluno pode apresentar perante a sua fluência leitora.

Segundo Kuhn & Stahl (citados por Vansiler, 2015: 36), «a leitura expressiva é agrupamento das palavras em unidades maiores de significados (frases e

sentenças) e deve soar, sempre que for possível, tão natural quanto a língua falada». Significa que o leitor deve fazer uso apropriado da estrutura entoacional da língua, com pausas e ênfases em locais específicos e mantendo um ritmo convencional e consistente.

Este item deve ser distribuído nos seguintes subtemas: falta de expressividade, entoação pouco expressiva e entoação bastante expressiva. O subitem *falta de expressividade* é a leitura que é feita com articulação imprópria, onde haja receio timidez em cometer erros e, às vezes, por falta de segurança naquilo que se está a ler; a *entoação pouco expressiva* é articulação de sons/palavras nos respectivos textos sem propriedade de termos, falta de convicções é a leitura feita com algumas dúvidas; *entoação bastante expressiva* é a leitura feita com qualidade em que o leitor articula bem as palavras com naturalidade e com sons apropriados.

1.2.5.5. Articulação

«Articulação é toda a atividade de prática de leitura, de produção textual e análise linguística no campo dos estudos da linguagem bem como o desenvolvimento de algumas investigações participativas com os próprios professores» (Silva, 2006). Nós podemos afirmar que ela se refere à pronúncia de palavras e de sons na leitura. Por exemplo, o aluno quando, na leitura, omite alguns grafemas e fonemas o texto perde o sentido pleno. É através de articulação que o professor poderá avaliar a leitura do aluno e ela tem um relevo no processo de ensino e aprendizagem, isto é, na prática de leitura diária na sala e fora da sala de aula.

Quanto a itens abordados, dizemos que eles se encontram intrinsecamente ligados e são dependentes uns dos outros, conforme estão ilustrados na ficha.

Propomos a distribuição deste item nos seguintes subtemas: omite sons, é pouco claro e articula bem a palavra; *omite sons* é a falta de articulação de alguns grafemas. O aluno, ao ler, omite alguns fonemas e naturalmente o texto altera o conteúdo; *é pouco claro* acontece quando o aluno articula as palavras e o auditório encontra dificuldades em descodificar a mensagem; *articula bem as palavras* diz respeito à “maturidade escolar” em termos de leitura dos textos. O

aluno pronuncia as palavras de forma adequada e, sequencialmente, haverá a percepção, tanto para o aluno como para o auditório (o professor/os próprios alunos).

Assim, os itens e subitens da grelha da observação são os seguintes:

Item 1

Correcção na pontuação e entoação
Troca algumas letras
Salta palavras
Hesita em palavras
Respeita a pontuação

Item 2

Fluência da leitura
Lê demasiado alto
Lê demasiado baixo
Muda rapidamente de intensidade
Lê com uma intensidade apropriada

Item 3

Ritmo
Demasiado rápido
Demasiado lento
Adequa o ritmo ao sentido do texto

Item 5

Expressividade
Falta de expressividade
Entoção pouco expressiva
Entoção bastante expressiva

Item 6

Articulação
Omite sons
É pouco claro
Articula bem a palavra

CAPÍTULO II - ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

2.1. Metodologia do trabalho

Durante a nossa pesquisa recorreremos a obras laterais que, sem desprimor, ajudaram-nos construir a parte teórica. A pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e revisão do material teórico, considerado pertinente para a problemática em estudo, disponível na Biblioteca do ISCED-Huíla e pesquisado na Internet, com o propósito de estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática.

A pesquisa é de natureza analítica-descritiva, a mesma permite ao investigador analisar e descrever e/ou apresentar os dados observados. A investigação deu-nos o privilégio de contactar a direcção da escola (na pessoa do director) e, conseqüentemente, os próprios professores e os discentes no sentido de solicitá-los para a aplicação da ficha de observação.

Desta forma, elaborou-se e aplicou-se a ficha de observação para documentar as actividades realizadas durante a leitura dos alunos escolhidos pelos próprios professores. Depois, fez-se o tratamento e a análise de dados recolhidos, na tentativa de responder aos objectivos formulados e à questão de investigação científica. Procuramos que as propostas se aproximassem, o mais possível, da análise do resultado da observação. Concomitantemente, procurou-se, igualmente, vincular as conclusões e recomendações às propostas.

2.1.1. População e Amostra

A população do trabalho foi constituída por 278 alunos da 7ª classe. Esta população foi recolhida no Ano Lectivo 2020/2021 onde se extraiu a amostra de 45 alunos. A amostra seleccionada é de 16% da população-alvo. Fizeram parte da amostra seis turmas distribuídas em cinco professores em função dos seus horários. Os alunos foram escolhidos pelos próprios professores tendo em conta os seus planos de aulas e os seus critérios de selecção para a leitura. A nossa tarefa foi apenas acompanhar, anotar e observar a leitura dos alunos sem interferir na leitura por eles feita. Usamos seis fichas e cada uma foi suficiente para o número dos alunos nomeados para proceder à leitura dos textos escolhidos pelos docentes.

2.2. Caracterização da escola

A escola foi criada e aprovada pelo Decreto Executivo nº 47/15 do Diário da República de 18 de Fevereiro de 2015 com nome de Escola do I Ciclo do Ensino Secundário nº 908 com 9 salas de aulas, 27 turmas, 3 turnos e o mesmo Decreto aprova o quadro de pessoal da escola criada, isto é, 1 Director; 1 Secretário; 17 coordenadores; 1 Chefe de Secretaria; 56 docentes; 6 Funcionários Administrativos; 8 Auxiliares de Limpeza e 8 Operários não Qualificados que perfaz o total de 99.

Antes intitulada Escola 1 de Junho, depois Escola do Ensino Secundário do I Ciclo e actualmente Colégio Nº 908 - Quilengues. Ela está situada na comuna sede e, no ano de 2021, ganhou novas estruturas no âmbito do PIIM. A escola localiza-se na entrada do município no lado esquerdo, tendo em conta a direcção Kakula – Quilengues. A instituição tem 12 salas bem equipadas e apetrechadas com equipamentos mobiliários. Cinquenta e sete professores e oito funcionários administrativos fazem parte dos recursos humanos. A instituição conta com doze 12 escolas anexas, nomeadamente, Escola Moloji II nº 175, Escola Bonga Poação nº 205, Escola Mayala nº 175, Escola Massonjo-Hepe nº 178, Escola Mussinja nº 212, Escola Ndoloma Tchicunjo nº 217, Escola Dinde Sede nº 245, Escola Impulo Sede nº 237, Escola Kikuku nº 253, Escola Ukali Poação nº 822 e Escola Catala Missão nº 238. Os professores das diversas disciplinas destas escolas anexas planificam na escola-mãe e todas as provas trimestrais são elaboradas pelos coordenadores de disciplinas ou de classe.

2. 3. Caracterização dos alunos e professores

2.3.1. Os alunos

A escola possui um total de 458 alunos distribuídos em dois períodos manhã e tarde. Estes alunos matriculados são na 7ª classe com idades compreendida entre os 12 e os 13 anos, para os regulares, e dos 14 até, aproximadamente, aos 27 anos de idades são adultos. Os do período da tarde, uma turma com 30 alunos, pertencem à 7ª classe especial. Estes alunos são os primeiros a serem

experimentados no âmbito da aceleração escolar¹.

2.3.2. Os professores

O Colégio nº 908 funciona com 56 professores do I Ciclo nas classes da 7ª, 8ª e 9ª, dos quais 6 leccionam a cadeira de Língua Portuguesa, destes, 5 possuem o Ensino Superior 2 licenciados 1 no ISCED-Huíla, outro na Faculdade de Letras em Luanda, 3 bacharéis, 2 em formação no ISCED-Huíla, 1 na Mandume Ya Ndemufayo e 1 técnico médio sem a sequência dos estudos no ensino superior.

Tabela – 1

Números de alunos matriculados no ano lectivo 2020/2021

7ª classe regular		7ª classe adulta	Total
Alunos	278	180	458

2.4. Apresentação e Análise dos dados

Os dados foram adquiridos através de observações de aulas de leitura realizadas em seis turmas, nomeadamente, a 7ª A, a 7ª B, a 7ª C, a 7ª D, a 7ª E e a 7ª F regulares. As leituras dos textos feitas pelos alunos foram da escolha dos próprios professores, de acordo a unidade que o programa observa. A selecção dos alunos observados na leitura foi da competência dos próprios professores das respectivas turmas de acordo com os seus planos de aulas. Trabalhamos com um terço de cada turma obedecendo ao plano de aulas de cada professor. A aquisição de dados serviu-se dos seguintes métodos: observação e de gravação.

¹ Estes alunos são seleccionados para fazerem duas classes por ano tendo em conta a idade já avançada em termos escolares.

Tabela – 2

Dados sobre correcção na pontuação/entoação

Correcção na pontuação e entoação	Alunos	Percentagem
Troca algumas letras	27	29,3%
Salta palavras	27	29,3%
Hesita em palavras	23	25%
Respeita a pontuação	15	16,3%

A correcção na pontuação e entoação, de acordo com as fichas e os itens observados, do total dos alunos estudados, 29,3% troca algumas letras, como é o caso de alguns alunos que nas frases a seguir em vez de lerem, antes de alourar, deitam o peixe, o aluno trocou por antes de anuar, deitem o peixe. Outro, em vez de ler o louro quase cozido, leu o óleo quase a cozer e ainda outro, cebola picada e sal, trocou por cebola picada e sol; existem danças privativas, existe danças previtivas e ainda outro, na frase, a música integrá a vida do africano desde o nascimento, trocou por a música endrega a vida do africano neste nascimento.

29,3% dos alunos saltam palavras. Alguns dos alunos foram saltando palavras nas seguintes frases: onde estava escrito, uma pasta lisa que se separou, o aluno leu, uma pasta (...) que (...) separou, quando a massa estiver formada e consistente, o aluno saltou palavras lendo, quando (...) estiver formada (...) consiste e ainda o outro em vez de consistente trocou pelo contente. Depois de tudo bem cozido, o guisado é retirado do fogo. O aluno leu saltando duas palavras, depois (...) tudo bem cozido, o guisado (...) retira-se do fogo e na frase a seguir, em vez de o aluno ler, as crianças, que aprendem naturalmente a falar, leu as crianças, (...) aprendem naturalmente a falar.

25% hesita em palavras. Por exemplo, alguns alunos hesitaram muito ao pronunciar as seguintes palavras: na palavra práticas, o aluno titubeou lendo,

part... part... prati.; na palavra associam-se, ele hesitou, *asso... ass... associ...* e na palavra acompanhando, hesitou, *acom... acomp... acompa... acompanha...*; na palavra quentinho hesitou, *quen... quent... quente... quenti...* Na palavra ingredientes, hesitou pronunciando, *ingren... ingredi... ingredi...* e que isto nos preocupa bastante.

Registamos um número reduzido em que apenas 16,3% respeita a pontuação. Pode-se dizer que do universo de alunos observados, só estes se apresentam relativamente bem sobre a observância dos sinais de pontuação.

No nosso ponto de vista, o caso de trocar letras e palavras durante a leitura está ligado a vários factores: a falta de uma base sólida a partir das classes de base do ensino primário, a falta de material didáctico, o débil conhecimento das letras, o nervosismo que pode originar em timidez, a falta de concentração e, possivelmente, problemas de visão. Aqui, queremos realçar que, depois das nossas observações, entrevistamos 10 professores do ensino primário pertencentes a duas escolas (a nº 100 e a Mloi I), já que nós os consideramos como os “protagonistas” do problema em questão. Estes professores deram grandes contributos. Quando perguntávamos se os professores não têm tido dificuldades de falta de material. Segundo eles, têm tido muitas dificuldades, nem sempre recebem livros anualmente, razão pela qual, nas aulas, a leitura é feita a partir de cópias feitas nos cadernos pelos próprios alunos. Estes alunos fazem as suas cópias a partir de textos escritos no quadro pelos próprios professores. Os entrevistados apontam também a reforma educativa como uma das causas da má qualidade do sistema educativo e também reconheceram que, às vezes, as causas prendem-se com a falta de qualidade por parte de alguns professores. A nosso ver, a questão de troca e omissão de letras e palavras, por vezes, tem que ver com a natureza da pessoa. Parece-nos algo natural, algo espontâneo. A baixa percentagem dos alunos que respeita a pontuação justifica-se pelo facto de que os alunos do Colégio nº 908 vêm de muitos lugares em escolas com organização e rigor diferentes.

Tabela – 3

Dados sobre a fluência da leitura

Fluência da leitura	Alunos	Porcentagem
Lê demasiado alto	15	18,75%
Lê demasiado baixo	27	33,75%
Muda rapidamente de intensidade	25	31,25%
Lê com uma intensidade apropriada	13	16,25%

As ocorrências da fluência da leitura apresentam 18,75% lê demasiado alto, 33,75% lê demasiado baixo, 31,25% muda rapidamente de intensidade e apenas 16,25% lê com intensidade apropriada. Isso nos indica que há muitos aspectos que devem ser melhorados. Chegamos, assim, à conclusão de que o ler demasiado alto pode ter a ver com dois motivos principais: a natureza do aluno, que pode referir-se a surdez, gaguez ou mesmo o caso em que naturalmente ele tem a tendência de falar alto. Os alunos que lêem demasiado baixo podem ter seguintes motivos: o medo de errar ou a insegurança na leitura; a timidez e o receio. O aluno é inseguro na leitura e naturalmente lê devagar para esconder dificuldades. As causas são as mesmas das que vimos na tabela 1. Tudo isto pode estar relacionado com a má preparação. Comparativamente, há mais alunos que leem baixo (33,75%) do que alto (18,75%).

Tabela-4

Dados sobre ritmo

Ritmo	Alunos	Percentagem
Demasiado rápido	23	38,9%
Demasiado lento	21	35,5%
Adequa o ritmo ao sentido do texto	15	25,4%

Em relação ao ritmo, 38,9% apresentam um ritmo demasiado rápido 35,5% apresentam um ritmo demasiado lento, apenas 25,4% apresenta um ritmo que se adequa ao sentido do texto. Isto pressupõe afirmar que a maior parte dos alunos levam a leitura num ritmo demasiado rápido porque existe insegurança na leitura. Os que levam a velocidade demasiado lenta, também, por sua vez, falta-lhes firmeza ou segurança na leitura e a tendência é de ler devagar ou com cuidado para não errar. A informação dos alunos que apresentam um ritmo que se ajusta ao sentido do texto nos preocupa o número por ser muito baixo. O ideal é que aí teria a maior percentagem, mas provavelmente têm outro estatuto sócio-económico.

Tabela – 5

Dados sobre a expressividade

Expressividade	Alunos	Percentagem
Falta de expressividade	29	47,5%
Entoação pouco expressiva	21	34,4%
Entoação bastante expressiva	11	18,03%

Quanto à expressividade, 47,5% falha claramente na falta de expressividade 34,4% mostra entoação pouco expressiva e apenas 18,03% apresenta entoação bastante expressiva. Os alunos revelam falta de expressividade e entoação

pouco expressiva por falta de treinamento e por desconhecimento dos sinais de pontuação.

Tabela - 6

Dados sobre a articulação

Articulação	Alunos	Porcentagem
Omite sons	30	41,09%
É pouco claro	29	39,7%
Articula bem a palavra	14	19,17%

No que diz respeito à articulação, 41,09% omite sons é o caso, por exemplo, dos alunos observados. Alguns omitiram sons nas seguintes palavras: ingredientes, o aluno leu ingrediente <s>, cerca de dez minutos, ele leu cerca de dez minuto <s>, existem danças privativas, o aluno leu, existe <m> danças privativa <s>, música e instrumentos musicais, leu música e instrumento <s> musicais, ao lado duma travessa, o aluno leu, o <a> lado duma travesa <s>, consistente para contente <sis> e na palavra associam-se, o aluno suprimiu o som da letra <m> lendo associa-se. A partir destas palavras verificamos que os alunos têm mais tendência de omitir os sons das letras finais (6 ocorrências) do que no princípio (0 ocorrências) ou no interior (2 ocorrências) da palavra.

39,7% em articula pouco a palavra é uma cifra alta e apenas 19,17% articula bem a palavra. Pensamos que a omissão de sons está relacionada a factores como o meio social, a falta de um bom treinamento sobre a concordância de palavras, a falta de jogo ou visualização de palavras, a interferência linguística.

CAPÍTULO III – PROPOSTAS METODOLÓGICAS

3.1. Propostas didáticas para a melhoria do ensino da leitura

As letras trocadas pelos alunos <l, a, i, t, r, d> devem merecer o cuidado de novas leituras para perceber se se confirmam essas trocas. Caso se confirmem, deve o professor ensaiar várias leituras com sílabas onde se incluem essas letras.

A pontuação obedece a regra próprias. É necessário compreendê-las e assimilá-las para produzir textos comunicativos. As falhas verificadas devem ser tratadas com retorno à matéria em causa.

Os alunos saltam palavras (*lisa, se, a massa, e consistente, que*) quando, provavelmente, não as conseguem ler por desconhecimento da sílaba inicial, principalmente.

Os alunos hesitam em palavras (*práticas, associam-se, acompanhado, ingrediente*) porque pensam que as conhecem, mas durante a leitura percebem que não conhecem e continuam a fazer tentativas para conseguir ler.

Os casos apresentados nos levam a pensar que a leitura constante de textos variados em termos de tipologia e de género, com insistência, pode resolver os problemas.

Os alunos que lêem muito alto, muito baixo e mudam rapidamente de intensidade. O professor deve exercitá-los frequentemente na leitura dos diferentes textos e ensiná-los o ritmo apropriado.

Os que lêem com o ritmo demasiado rápido e lento precisam de serem treinados nas diferentes tipologias textuais no sentido de serem enquadrados na velocidade conveniente.

As dificuldades devem ser tratadas de forma individual, isto é, para o professor averiguar caso por caso e se calhar perceber de que alguns casos têm a ver com a área de Psicopedagogia e podiam ser para lá encaminhados caso houvesse.

A identificação das línguas maternas dos alunos afigura-se importante para perceber se as dificuldades estão associadas. Em caso afirmativo, o professor saberá que algumas dificuldades podem não ser solucionadas apenas com

exercícios de repetição, mas com ajuda ou um acompanhamento mais estruturado e mais sistematizado.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Conclusões

A pesquisa mostra-nos que das 6 turmas da 7ª classe regular observadas apresentam dificuldades de leitura do ponto de vista de correção na pontuação, fluência da leitura, ritmo, expressividade e articulação. Notamos que a maior parte dos alunos observados genericamente têm leitura deficiente.

A correção na pontuação e entoação, de acordo com a ficha e nos itens observados a percentagem dos alunos é de 29,3%, trocam algumas letras, de igual modo 29,3%, saltam algumas palavras e 25%, hesitam em palavras, isto preocupa-nos e leva-nos a reflectir muito no assunto.

A fluência da leitura é classificada com 18,75% lêem demasiado alto, 33,25% lêem demasiado baixo, 31,25% mudam rapidamente de intensidade pura e simplesmente 16,25% foram capazes de ler com uma intensidade apropriada. Isto nos indica que existe um trabalho que deve ser feito para suprir as dificuldades.

O item ritmo indica que 38,9% expõem um ritmo demasiado rápido, 35,5% mostram um ritmo demasiado lento e somente 25,4% têm um ritmo que se equipara ao sentido do texto, o que significa dizer, que a adequação do ritmo de sentido do texto diz respeito à habilidade que deve ser treinada constantemente.

Os alunos, quanto à falta de expressividade, revelaram que 47,5% têm dificuldades na leitura, 34,4% mostram entoação pouco expressiva e apenas 18,03% possuem entoação bastante expressiva o que pode estar relacionada com escassez de manual de apoio. Também há falta de criatividade, isto é, o uso de vários métodos/estratégias por parte do professor a partir das classes anteriores.

O item articulação assinala que 41,09% suprimem sons, 39,7% apontam pouca clareza e o que representa uma cifra preocupante e somente 19,17% articularam bem a palavra. Portanto, sendo a articulação uma das habilidades fundamentais da leitura precisa-se trabalhar muito com os alunos da 7ª classe do Colégio nº 908 – Quilengues.

2. Recomendações

O Ministério da Educação deve alargar e acompanhar o processo de distribuição dos manuais aos alunos e, por sua vez, os encarregados de educação precisam de prestar atenção a fim de que aos seus educandos não lhes falte os manuais.

O Ministério da Educação deve orientar às escolas o cumprimento rigoroso do número de alunos de 35 por turma no sentido de evitar a superlotação de alunos nas salas de aulas para que os professores consigam lidar com os alunos todos os dias da leitura.

Os encontros metodológicos (periodicidade a decidir pela entidade empregadora) entre professores do ensino primário e os do I Ciclo, no sentido de haver troca de experiências, partilha de conhecimentos deve ser uma realidade para melhorar o desempenho dos docentes e o processo de ensino e aprendizagem.

Bibliografia

- Adragão, C. R. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, N. M. (2009). *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Livreiros Editores.
- Amor, E. A. (2006). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- António, D. Z. (2015). *Imagem Fixa como recurso didáctico para o ensino do texto descritivo no I Ciclo do Ensino Secundário - 7ª Classe*. Lubango: ISCED - HUÍLA.
- Arana, A. R., & Klebis, A. B. (2015). *Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno*.
- Azevedo, F. J. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Porto: Plural Editores.
- Cardin, C. F. (2002). *A Leitura como Função Pedagógica: O Literário na Escola*.
- Chinguinheca, S. (2019). *Estratégias de Leitura para os alunos da 4ª classe da Escola nº9 do Ensino Primário de Dundo Central do Município do Chitato - Província da Lunda-Norte*. Lubango: ISCED-HUÍLA.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitivo da Leitura*. Lisboa - Porto: Lidel - edições técnicas, lda.
- Cunha, M. M., Nascimento, Z., & Pinto, J. C. (1973). *Português 10 Áreas A, B, C, E (3ª Edição ed.)*. Lisboa: Plátano Editora, SA.
- Diloy, B. A. (2016). *Leitura e interpretação textual: um problema nos alunos da 7ª classe da escola do I Ciclo do Ensino Secundário Nº 110 "27 de Março" do município do Lubango*. Lubango: ISCED-Huíla.
- Drapeau, C. D. (2000). *Aprender Aprendendo*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Duarte, A. M. (2012). *Aprender Melhor Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escola Editora.
- Farmoroso, C. A. (2013). *Motivação e Hábitos de Leitura Caracterização da Motivação e Relação dos Hábitos de Leitura, nos Estudos Antes do Segundo Ciclo (5º Ano)*. Instituto Universitário Ciência Psicologicase da Vida.

- Firmino, C. F. (2006). *A leitura em questão: Foucault pela leiturização social*. São Paulo: Andradina.
- Gonçalves, D. S. (2013). *Importância da Leitura nos Anos Iniciais Escolares*. São Gonçalo: Faculdade de Formação de Professores.
- Hoppe, M. C., & Costa-Hubes, T. C. (2012). *Concepções de Leitura na Educação Básica e a sua Relação com a Prova Brasil*. Cascavel.
- INIDE. (2019). *Programa de Língua Portuguesa - 7ª, 8ª e 9ª Classe*. Editora Moderna.
- INIDE. (2020). *Programa mínimo do ensino primário*. Pré-impressão, impressão e acabamento.
- Jean, G. J. (2011). *A Leitura em Voz Alta*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- José, C. T., Issac, F. C., & Bundi, P. R. (2011). *Experiência de Leitura dos Alunos da 9ª classe da Escola do 1º ciclo da Missão*. Lubango: ISCED - Huíla.
- Kleiman, Â. B. (2004). *Abordagens da Leitura*. Scripta: Belo Horizonte.
- Krug, F. S. (2015). *A Importância da Leitura na Formação do Leitor*. Universidade de Passo Fundo - UPF.
- Liberato, Y. L., & Fulgêncio, L. F. (2010). *É possível facilitar a leitura um guia para escrever claro*. São Paulo: Editora Contexto.
- Magnani, M. D. (1989). *Leitura, Literatura e Escola sobre a formação do gosto*. São Paulo - Brasil: Martins Fontes.
- Mendes, E. C., & Brunoni, D. B. (2015). *Competência em leitura*. São Paulo: Mackenzie.
- Micheletti, H. B. (1998). *Aprender e Ensinar Com Textos Didáticos e Paradidáticos*. São Paulo: Cortez.
- Miranda, J. M., Castro, C., & Lo Bianco, A. C. (2009). *A Disciplina de Leitura: Ritmo e Oralidade na Voz do Texto*. Brasil: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Oliveira, A. D., Botelho, A. P., Lamas, E. P., Gomes, J. A., Branco, M. d., Moraes, M. F., . . . Marcos, V. Z. (2000). *Dicionário de Metalinguagem da Didática*. Porto: Porto Editora.
- Peixoto, G. M. (2014). *A caminho da fluência na leitura oral: lendo e escutando-se a ler na sala de aula*. Coimbra: esec.

- Pereira, C. S. (2009). *Ler em Grupo O caso do quinhentista Meril das Proezas da Segunda Távola Redonda como objecto de mediação de leitura para um público jovem*. Lisboa: Edições Coribri - Centro Interdisciplinar de História, Cultura e Sociedade da Universidade de Évora.
- Picanço, G. L., & Vansiler, N. S. (2014). *A prosódia e a leitura fluente*. Pará, Belém: Universidade Fideral.
- Piletti, C. (2004). *Didáctica Geral*. São Paulo: Editora Ática.
- Ramos, S. T., & Naranjo, E. S. (2014). *Didáctica da Leitura*. Angola: Escolar Editora.
- Ramos, S. T., & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Ribeiro, M. E. (s.d.). *Importância da Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Universidade Vale do Acaraú - UVA.
- Sakandwele, C. N., Agostinho, F. L., Santos, J. C., & Bernardo, P. B. (2013). *A Dimensão Sciopedagógico da Leitura*. Lubango: ISCED - HUÍLA.
- Saldanha, A. T. (2019). *Actividades Ludicas no Processo de Leitura no Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Secundário no Colégio nº 1320/14 de Abril*. Lubango: ISCED - HUÍLA.
- Santa Anna, J. S. (2017). *Importância da Leitura e as Contribuições das Instituições: em Busca de uma Sociedade Leitora no Brasil*. Brasil: Universidade Fideral do Espírito Santo (UFES).
- Santos, A. A. (2014). *Ler e Compreender - A fluência da Leitura*. Braga: Campus Camões.
- Serafini, M. T. (2001). *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editora Presença.
- Sil, V., & Sil, V. S. (2004). *Alunos em situações de insucessos escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, R. F., & Fuza, Â. F. (2016). *Conceitos de Leitura em Documentos Oficiais Nacionais*. Brasil: Tocantins.
- Silva, W. R. (2006). *(Des) Articulação entre actividades de leitura, escrita e gramática no ensino de português em turmas com "defasagem" no aprendizado* (Vol. Estudo Linguísticos XXXV). Tocantins: Universidade Federal do Tocantins (UFT).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa-Portugal: Universidade Aberta.

Soares, M. A., & Almira, M. A. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editora Presenças.

Vansiler, N. S. (2015). *Expressividade oral e fluência em leitura: monitoramento e diagnóstico de cinco escolas estaduais de Belém do Pará*. Belém-Pará: Instituto de Letras e Comunicação.

ANEXOS

