



UNIVERSIDADE

LUSÓFONA

Centro Universitário Lisboa

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Doutoramento em Educação

**O PAPEL DA RÁDIO NA EDUCAÇÃO: UM
PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS
DE ZONAS RURAIS FORA DO SISTEMA DE ENSINO
NA PROVÍNCIA DO HUAMBO/ANGOLA**

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
orientada pela Professora Doutora Dulce Franco

ISAAC SAQUENGUE BONGA, N.º a22000621

2026

www.lusofona.pt

Centro Universitário Lisboa

Doutoramento em Educação

O PAPEL DA RÁDIO NA EDUCAÇÃO: UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS DE ZONAS RURAIS FORA DO SISTEMA DE ENSINO NA PROVÍNCIA DO HUAMBO/ANGOLA VERSÃO FINAL

Tese defendida em provas públicas para obtenção do grau de Doutor em Educação, no âmbito do Doutoramento em Educação, pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 22 de junho de 2026, perante o júri nomeado pelo Despacho Reitoral nº 245/ 2026 de 09 de abril de 2026, com a seguinte composição:

Presidente: Prof^a Doutora Rosa Maria da Silva Serradas Duarte, Professora Associada da Universidade Lusófona, por minha delegação;

Arguente: Doutora Marta Regina Silva dos Santos Vieira, Investigadora do CeIED da Universidade Lusófona;

Arguente: Prof^a Doutora Joana Quinta, Professora Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED-Benguela);

Vogal: Prof. Doutor Jorge Bruno da Costa Ventura, Professor Auxiliar da Universidade Lusófona;

Vogal: Prof. Doutor Rui Carlos de Lemos Correia Estrela, Professor Associado da Universidade Lusófona;

Vogal: Prof. Doutor Óscar Luís Mofate, Professor Auxiliar do Instituto Superior de Estudos “Tenente General Armando Emílio Guebuza” em Maputo-Moçambique;

Orientadora: Prof^a Doutora Dulce Maria Morais de Amaral Franco, Professora Auxiliar da Universidade Lusófona.

ISAAC SAQUENGUE BONGA

Lisboa

2026

EPÍGRAFE

“Os sistemas africanos de educação têm resultados verdadeiramente surpreendentes. Os melhores estudantes passam com distinção e são admitidos em Faculdades de Medicina e de Engenharias. Os estudantes medianos fazem mestrados em Gestão de Negócios e em Direito, para dirigir os melhores estudantes. Os estudantes medíocres entram na política e passam a dirigir os primeiros dois grupos. Os totalmente falhados entram no submundo do crime e passam a controlar os políticos e os empresários. E os melhores entre todos aqueles que não foram à escola tornam-se profetas e são seguidos por todos.”

— **Bispo Hassan Kukah**, citado em *Tomas Mario* (n.d.)

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese de doutoramento, em primeiro lugar, ao Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias – Ekuikui II, especialmente na pessoa do seu Administrador-Geral, Prof. Dr. Carlos Brito, cujo impulso e apoio foram determinantes nesta trajectória, desde o mestrado até à presente etapa do doutoramento.

Expresso igualmente a minha sincera gratidão ao Professor Doutor Manuel de Almeida Damásio, presidente e fundador do Grupo Lusófona, que desde o primeiro momento acreditou e apoiou este projecto de formação de quadros angolanos.

Esta obra é dedicada a todos aqueles que, com visão e coragem, investem na educação como caminho de transformação social. Espero que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para mitigar os problemas de alfabetização em Angola através da utilização da Rádio, colocando o conhecimento ao serviço da sociedade e da dignidade humana.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso a minha mais sincera gratidão à minha orientadora, Professora Doutora Dulce Franco, que desde o mestrado me acompanha nesta jornada académica. O seu apoio, dedicação e orientação foram cruciais para que eu pudesse alcançar este momento tão significativo.

Ao coletivo de professores da Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Instituto de Educação da Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa.

À Professora Doutora Marta Vieira, pelo apoio prestado, tanto administrativo como moral, deixo igualmente o meu reconhecimento. À Dr.^a Maria Ivone de Lourdes, Diretora da Rádio Huambo, e à Dr.^a Teresa Damásio, Administradora do Grupo Ensinus, agradeço pelo incentivo e apoio moral que muito contribuíram para a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, Pedro Bonga e Esperança Saquengue Bonga, pela força, valores e exemplo de vida que sempre me transmitiram, e aos meus filhos, Isaac Tchinosanda Bonga e Azarias Bonga, pela inspiração e motivação constante, dedico também este percurso.

Ao Dr. Anil Vila, à Dr.^a Antónia Almira Alberto e ao Dr. Marcial Chiqueva Fernando, agradeço o apoio prestado na recolha de dados na Missão da Vavayela. Aos docentes do Instituto Superior Politécnico de Humanidades e Tecnologias – Ekuikui II, pela colaboração e estímulo académico, e à Rádio Nacional de Angola, pela gravação das aulas radiofónicas, deixo o meu profundo reconhecimento.

A todos quantos, de forma direta ou indireta, contribuíram com o seu apoio, incentivo e presença, manifesto o meu muito obrigado.

Acima de tudo e de todos, elevo o meu agradecimento ao Criador da vida, Deus Todo-Poderoso, Senhor Jeová, pelo dom da vida, pela força espiritual e pela luz que sempre me guiou nesta caminhada.

RESUMO

O estudo relaciona-se com a necessidade de alfabetizar crianças de zonas rurais, fora do Sistema de Ensino através do uso do rádio. Esta realidade impulsionou a realização do estudo, cujo objetivo é "*desenvolver um Programa de Alfabetização por Rádio direcionado a crianças de zonas rurais excluídas do Sistema de Ensino na Província do Huambo, Angola*". A metodologia fundamentou-se na pesquisa exploratória e descritiva, além de adotar um enfoque misto, reconhecido como uma tendência em ascensão nas investigações sociais. Utilizou-se o Sistema ECCA, considerado um Sistema Integral de Educação e Formação, fundamentado em uma perspectiva renovada e ampliada da educação. A criação e o desenvolvimento dos componentes que fundamentam o Sistema ECCA, especificamente: o Material Impresso (*fase visual*), as Aulas Radiofónicas (*fase auditiva*) e a Entrevista Presencial (*fase presencial*), constituíram a base material e o suporte metodológico que suportaram o Programa de Alfabetização. O programa foi desenvolvido com uma amostra de 90 crianças. Os resultados das avaliações diagnóstica, formativas e sumativa relacionadas com a leitura e escrita e matemática permitiram determinar que 87,8% das crianças foram declaradas como alfabetizadas. Tal facto, permitiu concluir que o Programa de Alfabetização foi um meio eficaz, para alfabetizar as crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino.

Palavras-chave: Alfabetização; Rádio; Programa de Alfabetização por Rádio; Crianças fora do Sistema de Ensino.

ABSTRACT

This study addresses the need to provide literacy education to children in rural areas, outside the formal education system, through the use of radio. This reality motivated the study, whose objective is "to develop a Radio Literacy Program aimed at children in rural areas excluded from the education system in Huambo Province, Angola." The methodology was based on exploratory and descriptive research, in addition to adopting a mixed-methods approach, recognized as a growing trend in social research. The ECCA System was used, considered an Integrated Education and Training System, based on a renewed and expanded perspective of education. The creation and development of the components that underpin the ECCA System, specifically: Printed Material (visual phase), Radio Lessons (auditory phase), and Face-to-Face Interviews (face-to-face phase), constituted the material basis and methodological support that underpinned the Literacy Program. The program was developed with a sample of 90 children. The results of the diagnostic, formative, and summative assessments related to reading, writing, and mathematics allowed us to determine that 87.8% of the children were declared literate. This fact allowed us to conclude that the Literacy Program was an effective means of teaching literacy to children in rural areas outside the formal education system.

Keywords: Literacy; Radio; Radio Literacy Program; Children outside the formal education system.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

BM	Banco Mundial
<i>BBC</i>	<i>British Broadcasting Company</i>
BEC	British East Company
CC	Ciências Cognitivas
CNA	Comissão Nacional de Alfabetização
Dp	Desvio padrão
DPE	Direções Provinciais da Educação
EAD	Educação a Distância
EdA	Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EOA	Emissora Oficial de Angola
ENFC	Escola Nacional de Formação de Quadros
ERARE	Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação Escolar
f	Frequência absoluta
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPG	Índice de Paridade do Género
ISF	Índice Sintético de Fecundidade
CABRI	Iniciativa Colaborativa para a Reforma Orçamental em África
ISU	Instituto de Estatística da UNESCO
INE	Instituto Nacional de Estatística
IDE	Investimentos Diretos Estrangeiros
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação
MASFAMU	Ministério de Ação Social, Família e Promoção da Mulher
<i>MICS</i>	<i>Multiple Indicator Cluster Survey</i>
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
OGE	Orçamento Geral do Estado
OMA	Organização das Mulheres Angolanas
ONU	Organização das Nações Unidas
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDN	Plano de Desenvolvimento Nacional
PIIM	Plano Integrado de Intervenção nos Municípios
PIB	Produto Interno Bruto

Isaac Saquengue Bonga- O papel da rádio na Educação: Um Programa de Alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino.

PAAE	Programa de Alfabetização e Recuperação de Atraso Escolar
RNA	Rádio Nacional de Angola
SEA	Sistema Educativo Angolano
SNC	Sistema Nervoso Central
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UA	União Africana
%	Frequência relativa

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I. CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E EDUCATIVA DO OBJETO DE ESTUDO	18
1.1 Contexto político e económico em África	19
1.1.1 Desafios estruturais e demográficos do continente africano	21
1.1.2 Situação educativa e desenvolvimento humano do continente	22
1.2 Angola: caracterização geográfica e demográfica	23
1.2.1 Sistema Educativo Angolano.....	25
1.2.2 Analfabetismo e atraso escolar em Angola	26
1.2.3 Elementos da situação político, económico e educativa na Província do Huambo	36
Síntese do capítulo	40
CAPÍTULO II. BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAM OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO	42
2.1 Os conceitos de língua, linguagem, fala	43
2.1.1 O conceito de língua	44
2.1.2 O conceito de linguagem	45
2.1.2.1 Conceções de linguagem na Linguística Textual.	46
2.1.2.2 Os sustentos neurobiológicos da linguagem.....	47
2.1.3 O conceito de fala	50
2.2 Elementos de Linguística relacionados com língua, linguagem, fala.....	51
2.2.1 Objeto de estudo da Linguística	55
2.3 A leitura e seus processos	61
2.3.1 Conceitos de leitura	62
2.3.2 Importância da leitura	66
2.3.3 A leitura e sua relação com os processos cognitivos.....	72
2.3.3.1 O conceito de cognição.....	73
2.3.3.2 Elementos das Teorias Cognitivistas da aprendizagem.....	77

2.3.3.3 Processos cognitivos envolvidos na leitura	82
2.3.3.4 Referentes da Psicologia Cognitiva da Leitura e a Metalinguagem	86
2.3.3.5 Fases de aprendizagem da leitura	90
2.3.4 Domínios de aprendizagem, estilos de aprendizagem e estilos de ensinar	96
2.3.4.1 Domínios de aprendizagem	96
2.3.4.2 Estilos de aprendizagem	98
2.3.4.2 Estilos de ensinar	99
2.4 A escrita e seus processos.....	100
2.4.1 Conceitualização de escrita	102
2.4.2 Fases de aquisição da escrita	106
2.4.3 Perspetiva Psicogenética da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986)	108
2.5 Modelo cognitivo de leitura e escrita de Berninger et al. (2002)	113
2.5.1 O sistema cognitivo de escrita no modelo de Berninger et al. (2002).....	115
2.5.2 O sistema cognitivo de leitura no modelo de Berninger et al. (2002)	117
Síntese do capítulo	119
CAPÍTULO III. ELEMENTOS DA TEORIA DA ALFABETIZAÇÃO	120
3.1 Sustentos teóricos dos processos de alfabetização	121
3.1.1 Conceitos de alfabetização	121
3.1.2 Métodos de alfabetização	125
3.1.2.1 Particularidades dos métodos sintéticos de alfabetização.	130
3.1.2.2 O método alfabético de alfabetização.....	130
3.1.2.3 O método fónico de alfabetização.	132
3.1.2.4 O método silábico de alfabetização.	133
3.1.3 Particularidades dos métodos analíticos de alfabetização	134
3.1.3.1 O método de Palavração.	135
3.1.3.2 O método de Sentenciação.	136
3.1.3.3 O método de alfabetização Global.....	136

3.1.3.4 O método natural de alfabetização.	138
3.2 Origem dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional.....	141
3.2.1 Analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional.....	143
3.2.2 Principais causas do analfabetismo	143
3.2.3 Consequências do analfabetismo	144
3.2.4 Soluções para combater o analfabetismo.....	145
3.3 Alfabetização matemática (numeracia)	147
3.3.1 O sentido de número	149
Síntese do capítulo.....	150
CAPÍTULO IV. O RÁDIO E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	152
4.1 Considerações sobre a história do Rádio	153
4.1.1 Alguns aspetos da história da rádio em África	154
4.1.2 Elementos da história da rádio em Angola	155
4.2 O rádio e suas características funcionais	157
4.2.1 O conceito de rádio	157
4.2.2 Algumas características do rádio	159
4.2.3 Importância e potencialidades da rádio	161
4.2.4 A estrutura do processo de comunicação e a linguagem radiofónica	162
4.2.4.1 A linguagem radiofónica.	166
4.3 O uso da rádio na Educação	168
4.3.1 Utilização do rádio na alfabetização	171
4.3.2 O uso do rádio no ensino da criança	174
CAPÍTULO V. METODOLOGIA	177
5.1 Descrição das fases para o desenvolvimento do estudo (procedimentos)	179
5.1.1 Fase I. Seleção dos Objetivos	179
5.1.2 Fase II. Concretização da informação	180

5.1.3 Fase III. Seleção da população e amostra	180
5.1.4 Fase IV. Elaboração do Plano de Ensino	184
5.1.5 Fase V. Utilização do Programa de Alfabetização sustentado no ECCA	186
5.1.6 Fase VI. Elaboração dos elementos do Sistema ECCA.....	189
5.1.7 Fase VII. O processo de gravação das aulas radiofónicas	192
5.1.8 Fase VIII. Avaliação dos resultados do processo de alfabetização das crianças...	192
5.1.9 Fase IX. Avaliação da probabilidade e pertinência dos aspetos estruturais do programa com o uso do Método Delphi	192
5.2 Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados	193
5.3 Considerações éticas	193
CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	196
6.1 Caracterização da aldeia onde foi desenvolvido o estudo	197
6.2 Avaliação dos resultados do processo de alfabetização das crianças	202
6.2.1 Caraterização sociodemográfica dos alunos	202
6.3 Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das crianças.....	205
6.3.1 Resultados da avaliação diagnóstica das crianças	206
6.3.2 Resultados da avaliação formativa das crianças	210
6.3.2 Resultados da avaliação sumativa das crianças	211
6.4 Resultados sobre a valorização da proposta do programa de alfabetização	211
6.4.1 Características sociodemográfica dos peritos	212
6.4.2 Resultados sobre a valorização de elementos estruturais do pelos peritos	213
6.4.2.1 Resultados do teste da hipótese	217
CONCLUSÕES	219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	236
APÊNDICES E ANEXOS	
Apêndice I. Questionário apresentado aos peritos	
Apêndice II. Plano de Ensino	
Apêndice III. Carta de pedido de autorização	

Apêndice IV. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice V. Mapa da Avaliação Diagnóstica 1

Apêndice VI. Mapa da Avaliação Diagnóstica

Apêndice VII. Mapa da Avaliação Parcial e Final

Anexo I. Mapas de assiduidade e avaliação

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Situações que caracterizam o Sistema Educativo Angolano	26
Tabela 2. Dificuldades apresentadas pelo do PAAE comparado com padrões da UNESCO ..	30
Tabela 3. Assimetria entre os meios urbanos e rural no acesso e egresso ao ensino	31
Tabela 4. Fatores que contribuíram para o contingente de analfabetos em Angola	32
Tabela 5. Metas e projeções	34
Tabela 6. Projetos do Plano de Ação	35
Tabela 7. Resumo do Orçamento Total do Plano de Alfabetização (2019-2022)	36
Tabela 8. Capacidade de Alfabetização da Província do Huambo	40
Tabela 9. Um resumo do conceito de língua de Bagno (2002)	45
Tabela 10. Conceções teóricas criadas acerca da língua /linguagem na Linguística Textual ..	47
Tabela 11. Classificação da Linguística	52
Tabela 12. Ramos da Linguística	53
Tabela 13. Conceitos que serviram de suporte para a Linguística Moderna	54
Tabela 14. Conceitos de leitura	64
Tabela 15. Tipos de conhecimento segundo a Taxonomia Revisada de Bloom	72
Tabela 16. Estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget.....	80
Tabela 17. Módulos que integram os processos que participam na tarefa de leitura	84
Tabela 18. Características das fases de aprendizagem da leitura segundo Ehri	93
Tabela 19. Fases de aprendizagem da leitura segundo Frith	95
Tabela 20. Domínios de aprendizagem	97
Tabela 21. Funcionamento das dimensões nos estilos de aprendizagem	99
Tabela 22. Conceções da definição de escrita associada a uma conceção de linguagem.....	105
Tabela 23. Fases para aprender a escrever no ciclo de alfabetização	108
Tabela 24. Hipóteses para a aquisição da escrita.....	111
Tabela 25. Níveis de evolução da escrita	112
Tabela 26. Componentes do processo de alfabetização	124
Tabela 27. Descrição dos três critérios possíveis para classificação dos métodos de alfabetização	129
Tabela 28. Princípios que sustentam o método fónico	133
Tabela 29. Fases do método natural	140
Tabela 30. Causas do analfabetismo.....	143
Tabela 31. Consequências do analfabetismo	144

Tabela 32. Soluções para combater o analfabetismo	146
Tabela 33 Características da rádio	159
Tabela 34. Caraterísticas do rádio	160
Tabela 35. Etapas do processo de comunicação	163
Tabela 36. Etapas do processo de comunicação com mediações	164
Tabela 37. Preceitos da linguagem radiofônica	167
Tabela 38. Taxonomia de Bloom para situar o rádio como proposta de trabalho educativo .	170
Tabela 39. Vantagens que da alfabetização por rádio	171
Tabela 40. Descrição dos materiais impressos	191
Tabela 41. Resultados descritivos da variável idade	203
Tabela 42. Distribuição da amostra por sexo	212
Tabela 43. Resultados descritivos da variável idade	212
Tabela 44. Distribuição dos inquiridos nível académico	212
Tabela 45. Resultados descritivos da variável tempo de serviço	213
Tabela 46. Critérios de avaliação da probabilidade de ocorrência do evento	214
Tabela 47. Critérios de avaliação da pertinência	214
Tabela 48. Critérios da autoavaliação do conhecimento	215
Tabela 49. Resultados das médias ponderadas	216
Tabela 50. Classificação da correlação segundo o valor do coeficiente r	217
Tabela 51. Correlação de Pearson entre as variáveis Probabilidade e Pertinência.....	218

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa político do continente africano	19
Figura 2. Localização da Província do Huambo e o Município de Cachiungo /Angola	36
Figura 3. Figura Bela Vista, nome do Cachiungo durante o tempo colonial	38
Figura 4. Área de Broca e Wernicke	47
Figura 5. O circuito da fala de Saussure	58
Figura 6. Adaptação do circuito da fala de Saussure.....	59
Figura 7. Modelo de dupla via da leitura de Citolier (2006)	84
Figura 8. Metalinguagem como enfoque da Psicologia Cognitiva da Leitura	87
Figura 9. Relação entre os termos cognição, metacognição e metalinguagem	88
Figura 10. Competências da metalinguagem.....	89
Figura 11. Fases de aprendizagem da leitura.....	92
Figura 12. Modelo Funcional de processos no reconhecimento de palavras escritas	95
Figura 13. Domínios de aprendizagem.....	98
Figura 14. Arquitetura específica de domínio do sistema de escrita	115
Figura 15. Arquitetura específica de domínio do sistema de leitura	117
Figura 16. Passos fundamentais para a perceção e compreensão de leitura.....	127
Figura 17. Aspetos fundamentais dos métodos de alfabetização	128
Figura 18. Métodos silábicos de alfabetização	130
Figura 19. Métodos analíticos de alfabetização.....	134
Figura 20. Etapas do processo de comunicação com mediações	164
Figura 21. Atividade de credenciamento e entrega do material escolar às crianças.....	183
Figura 22. Recursos que possibilitam as rádio-aulas e o controlo da dos alunos.....	185
Figura 23. Elementos do Sistema ECCA.....	190
Figura 24. Localização da área de estudo.....	197
Figura 25. Área do polígono florestal desmatada para fins agrícola	197
Figura 26. Produção de alimentos numa pequena parcela.....	198
Figura 27. Estado do caminho que leva até a aldeia.....	199
Figura 28. Características do solo na área de estudo	200
Figura 29. Condições de vida da população	200
Figura 30. Distribuição dos alunos por sexo	202
Figura 31. Distribuição da amostra por faixas etárias	203
Figura 32. Distribuição da amostra por pose de Bilhete de Identidade	203

Figura 33. Distribuição relacionada com as crianças que trabalham	204
Figura 34. Distribuição das crianças que trabalham por faixas etárias	205
Figura 35. Distribuição das crianças segundo falam ou não a língua portuguesa	206
Figura 36. Distribuição das crianças por níveis de desempenho motor	208
Figura 37. Distribuição das crianças segundo o tipo de analfabetismo	208
Figura 38. Distribuição das crianças segundo o progresso na alfabetização	210
Figura 39. Distribuição das crianças segundo o progresso na alfabetização	211
Figura 40. Distribuição participação em campanhas de alfabetização.....	219

INTRODUÇÃO

A presente tese, intitulada “*O papel da rádio na educação: um programa de alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo/Angola*”, enquadra-se no Curso de Doutoramento em Educação conferido pela Universidade Lusófona - Centro Universitário de Lisboa. A ideia para a realização deste estudo partiu, fundamentalmente, da constatação de que a alfabetização de crianças é um grande desafio, não só para o Estado angolano, mas também para toda a sociedade. Acrescenta-se o facto de que ainda uma parte muito significativa das crianças, sobretudo as das zonas rurais, não tem os seus direitos de acesso à educação garantidos.

Ainda nesse contexto, acredita-se que o analfabetismo tem recebido considerável atenção de todas as nações, tanto as mais desenvolvidas como as menos desenvolvidas, uma vez que os analfabetos e iletrados enfrentam grandes dificuldades para aceder aos diversos setores das atividades humanas. Destaca-se, a respeito deste tema, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorrida em 1958, que definiu o analfabetismo como a condição de todo indivíduo que não possui a habilidade de ler, escrever e compreender, de maneira simples e concisa, uma exposição de factos pertinentes à sua vida quotidiana (Canário, 2013).

Conforme Soares (2004, p. 12), “aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios”, o que se complementa com a sua conceção de que a inserção de crianças e adultos no mundo da escrita ocorre por dois processos indissociáveis: alfabetização, que é a aquisição do sistema convencional de escrita, e literacia, desenvolvimento de competências para usar esse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais.

De acordo com os dados recolhidos pelo Instituto de Estatística da UNESCO (ISU), uma parte significativa de crianças, jovens e adultos não adquire as competências básicas nos domínios da leitura, da escrita e do cálculo, não só devido ao acesso inexistente ou incompleto à educação, mas também ao facto da fraca qualidade das oportunidades de aprendizagem e da sua disponibilidade. Na África Subsariana, 202 milhões de crianças e adolescentes não atingiram os níveis mínimos de competências, nomeadamente em leitura e matemática. Isso representa uma parte importante dos 617 milhões de pessoas contabilizadas no mundo (UNESCO, 2017).

A UNICEF e União Africana (2020) argumentam que, na África Subsariana, 87% das crianças aprendem pouco, não conseguindo ler nem compreender um texto simples aos 10 anos de idade. Esta constatação resulta do efeito combinado de uma grande proporção de crianças

que não frequentam a escola e dos maus resultados de aprendizagem daquelas que a frequentam. Em média, a proporção de crianças que atingem o nível mínimo de competência no final do ensino primário é de apenas 35% para a leitura e 22% para a matemática.

Segundo a UNESCO (2017), em Angola, 22% das crianças em idade escolar encontram-se fora do Sistema de Ensino. Atualmente, no país, há mais de 5 milhões de crianças em idade escolar fora desse sistema. A UNICEF tem apoiado o Governo na definição e implementação de políticas e estratégias para assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade ao longo da vida.

Em Angola ainda existem muitas raparigas que nunca frequentaram uma escola ou que, por alguma razão, a abandonaram em determinado momento da sua vida. Esta situação é preocupante, principalmente nas zonas rurais e na transição para o Ensino Secundário, onde se regista um número mais elevado de abandono escolar. As mulheres são as mais afetadas pela questão da baixa escolaridade e, nestas situações, o baixo nível de alfabetização ou o analfabetismo provoca um baixo nível de autoestima, desvalorizando o seu papel social, assim como os muitos saberes que as mulheres são capazes de transmitir às jovens e à sociedade (Tchitetele, 2020).

É preciso apontar que, em Angola, desde o Acordo de Paz em 2002, foram desencadeados esforços pelo Governo e pela Sociedade Civil no sentido de consolidar e edificar uma sociedade livre, democrática e de direito, recuperar e estabilizar socioeconomicamente o país, promover a reconciliação nacional e manter a paz. Para tanto, o Setor da Educação, e mais particularmente a alfabetização, foram entendidos como vetores-chave e estratégicos para o cumprimento desses objetivos.

Vale destacar também, que o desafio de alfabetizar crianças fora do Sistema de Ensino formal focaliza em empoderar a criança com autonomia, participação e acesso ao mundo do conhecimento, indo além do básico de ler e escrever para incluir a compreensão de textos em contextos sociais, promovendo a conexão entre ideias, culturas e pessoas.

De forma particular, esta pesquisa insere-se nas abordagens contemporâneas que defendem a necessidade de iniciar cedo a alfabetização, principalmente no que respeita às crianças provenientes de grupos populacionais que enfrentam significativas desvantagens sociais, como é o caso das residentes em zonas rurais, tendo em conta as dificuldades que estas zonas apresentam para que as crianças aprendam a leitura e a escrita num ensino regular.

Tal fato demonstra a preocupação em garantir que estas crianças sejam alfabetizadas e dominem a leitura e a escrita na vida diária, dado que o ambiente de desenvolvimento teórico,

técnico, metodológico e prático em que se vive, tanto nas zonas urbanas como nas rurais, torna necessário que todas as pessoas estejam alfabetizadas para garantir a sua subsistência, o que também contribui para que o país consiga, de forma sustentável, desenvolver-se num ambiente de prosperidade, justiça e com pessoas cultas.

É indiscutível que diante da relevância social, económica e cultural que assumem a alfabetização e a literacia, todos os meios que possam ser utilizados no combate ao analfabetismo sejam mobilizados. Assim, na conceção de uma Educação Alternativa e adaptada ao contexto, para o combate ao analfabetismo, a rádio assume um papel social fundamental e transformador, podendo cumprir a missão de promover a educação e a cultura, fundamentalmente nas zonas rurais.

Pretendeu-se, por isso, utilizar a rádio e o rádio para a Educação a Distância (EAD) - embora esta seja utilizada fundamentalmente na alfabetização de jovens e adultos -, para alfabetizar crianças das zonas rurais da Província do Huambo, contribuindo assim para dar resposta a esta necessidade. Verificou-se que foi de grande valia utilizar este meio de comunicação nos processos de alfabetização, colaborando de forma efetiva para a diminuição dos altos índices de analfabetismo que ainda se manifestam nessas zonas.

Ao analisar os elevados índices de analfabetismo presentes em zonas rurais com escassos recursos económicos, dispersão da população analfabeta que inclui crianças, jovens e adultos, isolamento e difíceis condições de acessibilidade, entre outros fatores, o estudo concretizou-se na elaboração de um Programa de Alfabetização com recurso à rádio e ao rádio, destinado a crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo, Angola.

Justificação

A educação constitui uma fonte de poder que confere aos indivíduos a capacidade de orientar a própria vida, ampliando as possibilidades de alcançar melhores condições de existência e contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento das comunidades onde se inserem. A alfabetização proporciona um conhecimento mais estruturado, permitindo uma gestão autónoma da vida quotidiana e uma participação informada na vida coletiva.

A necessidade de alfabetização revela-se cada vez mais evidente, sendo essencial para a comunicação e para a aprendizagem em múltiplos contextos, particularmente num cenário nacional marcado por desigualdades socioeconómicas significativas. Adicionalmente, observa-se que as instituições educativas enfrentam dificuldades em responder integralmente às exigências da educação integral das crianças e à proteção da sua saúde física e mental ao longo

das diferentes fases do desenvolvimento psicossocial. Estes desafios reforçam a necessidade de ações educativas consistentes que favoreçam a inserção social e a autonomia.

O acesso à informação permite que os indivíduos tomem decisões fundamentadas, selecionando entre diferentes alternativas de forma consciente. Consequentemente, a alfabetização e a literacia assumem um papel central na sociedade contemporânea. Neste enquadramento, torna-se pertinente promover estudos que incentivem uma sociedade civil mais ativa e dinâmica, orientada para o desenvolvimento pessoal contínuo de todos os seus membros.

No meio rural angolano, verifica-se que as condições de vida das crianças permanecem preocupantes. Estas desenvolvem-se, frequentemente, em estruturas familiares alargadas e residem em aldeias, kimbos ou bairros, onde contribuem para a subsistência familiar através de atividades agrícolas com instrumentos rudimentares, bem como da caça e da pesca artesanal. Estas dinâmicas comunitárias são sustentadas por relações assentes na união e na solidariedade.

A educação nestas regiões continua a ser, em grande medida, determinada pela família e pela comunidade, sob a orientação das autoridades tradicionais. Embora se reconheçam os esforços governamentais para promover o desenvolvimento, o modo de vida permanece essencialmente tradicional. Neste contexto, justifica-se a análise da temática, dado que as mudanças económicas, sociais e tecnológicas evidenciam a necessidade de implementar ações educativas dirigidas a toda a população.

Neste sentido, a relevância do estudo está associada à pertinência da elaboração de um Programa de Alfabetização por Rádio dirigido a crianças residentes em zonas rurais e excluídas do sistema formal de ensino na província do Huambo, Angola. Os estudos sobre alfabetização e os seus métodos no país têm-se mantido importantes, tanto em termos políticos quanto académicos.

A importância da investigação manifesta-se no valor atribuído ao Programa de Alfabetização por Rádio, evidenciando o impacto social significativo de promover a alfabetização infantil, considerado prioritário a nível global. Este enquadramento tem motivado o desenvolvimento de iniciativas de alfabetização e literacia cada vez mais abrangentes e exequíveis.

A proposta do programa, no âmbito da investigação aplicada, demonstra a articulação entre teoria social e prática social, refletindo a relação entre o interesse científico inerente à análise do objeto de estudo e o interesse social associado à sua potencial implementação.

A relevância social do estudo emerge igualmente da possibilidade de integrar experiências de vida dos alunos no processo de ensino por via das aulas radiofónicas,

valorizando a complexidade dos contextos locais — incluindo fatores linguísticos, culturais, sociais, económicos, religiosos e históricos — bem como as aspirações dos alfabetizandos.

As implicações práticas do programa relacionam-se com a possibilidade de contribuir para a resolução do elevado número de crianças analfabetas nas zonas rurais do Huambo. Tais implicações incluem a adoção de um modelo pedagógico baseado no Sistema ECCA, que articula aulas radiofónicas, materiais pedagógicos e apoio tutorial. Neste âmbito, foram concebidos os cadernos dos alunos, as aulas radiofónicas e o manual dos facilitadores.

No plano teórico, a investigação enfatiza a universalidade do conhecimento científico, analisando as razões pelas quais políticas e projetos de alfabetização se fundamentam em evidência científica atualizada e adaptada às características dos diferentes países. Esta compreensão permite formular comparações e interrogações entre políticas de alfabetização nacionais e internacionais, considerando as especificidades de cada contexto sociocultural e económico.

Problemática

Apesar dos esforços desenvolvidos pelo Governo, continuam a existir, em Angola, numerosas crianças fora do sistema de ensino. Uma proporção significativa destas crianças provém de zonas rurais, de famílias nómadas ou de minorias étnicas, ou reside em áreas remotas desprovidas de serviços públicos básicos. Neste contexto, torna-se necessária uma abordagem construtiva da alfabetização, acompanhada da implementação de propostas inovadoras que priorizem as crianças das zonas rurais, as quais se encontram entre as mais afetadas pela pobreza. Este fator limita substancialmente as suas oportunidades de participação social e económica.

A literatura especializada reconhece amplamente a relevância da alfabetização, não apenas na agenda de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO, o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), mas também na agenda dos Estados e na cultura das famílias. Assim, a alfabetização deve ser concebida como um elemento central das políticas nacionais de desenvolvimento humano.

Embora o analfabetismo em Angola tenha diminuído de forma significativa ao longo das últimas décadas, dados recentes indicam que a taxa nacional permanece acima dos 25%, o que corresponde a mais de nove milhões de pessoas. Este cenário constitui um desafio expressivo, agravado pela limitação de recursos económicos, pela crise financeira que o país enfrenta há mais de dez anos, pela dispersão territorial da população analfabeta, pelo isolamento

geográfico e pelas dificuldades de acessibilidade. Tais fatores reforçam a necessidade de desenvolver alternativas eficazes de alfabetização que permitam abranger um maior número de pessoas com menos recursos.

De um modo geral, o analfabetismo no país está associado ao acesso reduzido à educação e à baixa qualidade da educação disponibilizada a grande parte da população. Em consequência, não foi possível cumprir integralmente os objetivos definidos no Plano “EJA Angola 2019–2022”, que previa a implementação de políticas orientadas para o desenvolvimento económico e social, nas quais o combate ao analfabetismo e a redução do atraso escolar entre jovens e adultos constituíam eixos prioritários (Governo da República de Angola, 2019).

No meio rural, persistem dificuldades já referidas por Silva (2011), que identificou como principais constrangimentos à aprendizagem a limitada capacidade financeira das famílias, as grandes distâncias até às escolas e a existência de perceções negativas em relação ao valor da educação. Tais dificuldades continuam presentes no contexto atual.

Outra problemática relevante relaciona-se com a ausência de mecanismos de mediação que potenciem os benefícios da educação para crianças e jovens, alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), as políticas educativas e os interesses comunitários. Acrescenta-se que o analfabetismo persiste, em grande medida, devido à inexistência de um esforço coordenado e sustentável entre os diferentes setores da sociedade para a sua erradicação.

Objeto de estudo

Em virtude dos aspetos anteriormente mencionados, a mediação tecnológica foi utilizada como recurso auxiliar no processo de alfabetização, não sendo considerada como um objeto de estudo meramente teórico, mas antes como elemento associado aos processos de formação das crianças e alinhado com os objetivos do Ensino Primário na República de Angola.

Segundo Carmo e Ferreira (2009, p. 76), “o objeto de estudo não é mais do que aquilo que se quer investigar, transmitindo, de forma quase imediata, a resposta às questões: quem, o quê, onde e quando se quer investigar”. Nesta perspetiva, o objeto de estudo da presente investigação consiste em:

Um Programa de Alfabetização com o uso do rádio, destinado à alfabetização de crianças em zonas rurais fora do Sistema Formal de Ensino.

A formulação deste objeto de estudo teve em consideração a reflexão de Davallon (2004), ao afirmar que todos os objetos — especialmente os mediáticos e culturais, como jornais, livros, emissões, exposições e representações — se tornam “objetos científicos

invisíveis”, restituídos à sua existência enquanto meios ou suportes e simultaneamente cobertos pela diversidade de significados atribuídos ao termo comunicação.

O autor defende que a representação do real inerente a qualquer construção científica já se encontra presente nos atores sociais, para quem os objetos concretos constituem a própria realidade da ação comunicacional: um livro, uma emissão de rádio ou televisão, um jornal, uma representação teatral ou uma conversa telefónica são compreendidos como comunicação efetivada (Davallon, 2004, p. 35).

Esta particularidade exige que o investigador construa o seu objeto de estudo de forma específica, atendendo à natureza sociotécnica dos objetos analisados. De acordo com o autor, importa distinguir dois tipos de objetos:

- *Objeto de investigação*: entendido como o fenómeno ou facto tal como é construído pelo investigador para fins analíticos.
- *Objeto científico*: que corresponde a uma representação já estruturada do real, situada no domínio dos resultados da investigação e do conhecimento produzido (Davallon, 2004, p. 37).

Granger (2002, citado por Davallon, 2004) amplia esta discussão ao destacar os *objetos técnicos* como aspetos particulares da realidade produzidos pela prática humana. Para o autor, a realidade técnica manifesta-se como um complexo articulado em torno de um objeto técnico principal, que apenas adquire funcionalidade quando acompanhado de *objetos auxiliares*. Assim, o rádio, enquanto objeto técnico, só possui realidade plena se integrado a um sistema de suporte — como estações de emissão e transmissões hertzianas — sem os quais perderia a sua funcionalidade.

Estes elementos permitiram refletir sobre o modelo pedagógico que sustenta o Programa de Alfabetização por Rádio. Para além dos objetos auxiliares anteriormente referidos, outros elementos de natureza empírica mostraram-se essenciais para caracterizar o público-alvo, selecionar metodologias ativas adequadas às atividades de ensino e aprendizagem e assegurar a relevância do conteúdo transmitido. Com base no Sistema ECCA, priorizou-se a promoção da interação através da escuta ativa e da produção de textos. Além disso, a compreensão das condições de vida dos alfabetizandos — considerando as características do meio rural e o acesso limitado à escola — foi determinante para a adaptação da linguagem e dos conteúdos programáticos.

Formulação do problema científico

Na linha conceptual associada a este constructo, Sousa (2008, p. 35) refere que “o problema é uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução”. Em termos gerais, o problema de investigação corresponde à questão central e específica que o estudo pretendeu responder, funcionando como ponto de partida para a definição dos objetivos e da metodologia adotada.

Com base nestes pressupostos, o problema científico formulado manifesta-se no próprio objeto de estudo e decorre do desconhecimento de elementos e relações que o constituem. A sua formulação evidencia os limites do conhecimento científico atual no contexto em que a investigação é desenvolvida. À luz destas considerações, apresenta-se o seguinte ***problema científico***:

Como contribuir para a alfabetização de crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo, Angola?

Hernández Sampieri et al. (2010) defendem que, ao longo do processo de investigação, as perguntas originais podem ser reformuladas ou complementadas com novas questões, razão pela qual muitos estudos incluem mais de uma pergunta para abranger diferentes dimensões do problema. De acordo com Fortin (2009, p. 101), “as perguntas específicas decorrem diretamente do objetivo e especificam os aspetos a estudar”. Considerando estes critérios, foram elaboradas as seguintes perguntas específicas:

- Quais são as causas do elevado índice de analfabetismo que ainda se verifica na população angolana?
- Quais são as características da população analfabeta nas zonas rurais?
- A educação a distância pode contribuir para a alfabetização de crianças?
- Que fundamentos teóricos sustentam os processos de alfabetização e de literacia?
- Que fundamentos teóricos sustentam a utilização do rádio no processo de alfabetização?
- Que características deve apresentar um programa de alfabetização via rádio?
- Como avaliar os níveis de pertinência e de probabilidade dos aspetos estruturais de um programa de alfabetização com recurso ao rádio?

Objetivos

A formulação dos objetivos teve como propósito identificar o conhecimento necessário e delinear possíveis soluções para o problema de investigação, em consonância com Marconi e Lakatos (2002, p. 24), que afirmam que “toda pesquisa deve ter um objetivo

determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”. No âmbito de uma investigação, o objetivo corresponde a “um enunciado declarativo que precisa as variáveis-chave, a população-alvo e a orientação da investigação, indicando, consequentemente, o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo” (Freixo, 2011, p. 164).

Segundo Baptista e Sousa (2011, p. 26), “tanto os objetivos gerais como os específicos permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais”. Nesta perspetiva, os objetivos da presente investigação são os seguintes:

Objetivo geral:

Elaborar um Programa de Alfabetização por Rádio que contribua para alfabetizar crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino, na província do Huambo, Angola.

Objetivos específicos

1. Caracterizar os processos de alfabetização desenvolvidos em Angola e o estado atual do analfabetismo na população angolana.
2. Estabelecer os sustentos teóricos relacionados com os processos de alfabetização e literacia de crianças, jovens e adultos e o processo de alfabetização por rádio.
3. Caracterizar as zonas geográficas e a população de crianças onde será implementado o Programa de Alfabetização por Rádio.
4. Elaborar o Programa de Alfabetização por Rádio sustentado no Sistema ECCA.
5. Obter consenso de um painel de especialista sobre o Programa de Alfabetização por Rádio.

Hipóteses de investigação

A hipótese formulada para este estudo constituiu o elemento orientador do método científico e da metodologia utilizada na recolha de informações necessárias à elaboração do programa proposto. Segundo Baptista e Sousa (2011, p. 26), “as hipóteses são uma resposta prévia ao problema proposto e, habitualmente, são desenvolvidas com base em estudos anteriormente realizados, de acordo com o tema escolhido”. Para Hill e Hill (2012, p. 22), “a hipótese deve justificar o trabalho da parte empírica da investigação”. No âmbito deste estudo, formulou-se a seguinte hipótese:

- H: O Programa de Alfabetização por Rádio elaborado com sustento no Sistema ECCA, contribui para alfabetizar crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino na província do Huambo, Angola.

Fontes e referências teóricas

Integram os referenciais teóricos deste estudo, fundamentalmente, elementos da pedagogia de Paulo Freire, contributos das teorias de alfabetização e literacia de Magda Soares, aspetos da perspetiva socio-histórica de Vygotsky e os fundamentos teóricos e práticos que sustentam o Sistema ECCA, enfatizando o papel do rádio como ferramenta de desenvolvimento e inclusão, extrapolando o contexto escolar para abranger realidades rurais e vulneráveis.

Tendo em consideração estes aspetos e centrando a análise no uso do rádio no processo de alfabetização, Mortatti e Frade (2014) assinalam que existem diferentes referenciais teóricos que podem fundamentar esse processo, nomeadamente os linguísticos, fonológicos, psicogenéticos, cognitivos, socioculturais e aqueles formulados pelas neurociências. A partir desta diversidade de teorias e paradigmas, estabelecem-se saberes produzidos por investigações e expressos em princípios e conceitos heterogêneos que atribuem significados à alfabetização.

Segundo Soares (2014), é necessário reconhecer que os saberes sobre a alfabetização são construídos não apenas por meio de teorias, mas também a partir das práticas quotidianas dos alfabetizadores:

“Há saberes teóricos e há os saberes da prática; dessa maneira, há fazeres propostos por teorias, e há os fazeres propostos pelas práticas, aqueles fazeres que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, por participantes específicos e para participantes específicos. Dessa forma se manifesta o método de alfabetização, entendido como fazer a alfabetização.” (p. 32)

Assim, para além dos saberes e fazeres inerentes à alfabetização, importa considerar, de acordo com a autora, o propósito que orienta tal processo, sintetizado na seguinte formulação:

“Queremos superar nosso reiterado fracasso na alfabetização de nossas crianças; queremos formar alfabetizadores competentes; queremos assegurar a todos o direito à leitura e à escrita, direito essencial para o pleno exercício da cidadania, para a conquista de equidade social e cultural.” (p. 35)

Para que esta meta seja alcançada, torna-se necessário enfrentar desafios significativos, promovendo entendimentos entre os intervenientes no contexto da alfabetização. Tal implica a construção de entendimento, tolerância e respeito entre investigadores e estudiosos que desenvolvem diferentes saberes teóricos e práticas decorrentes desses saberes, nomeadamente:

- a) Entendimento de que nenhuma teoria, por si só, esgota a explicação do processo de alfabetização;
- b) Entendimento sobre as possibilidades de articulação entre teorias — psicogenética, cognitiva, fonológica e sociocultural — desde que cada uma mantenha a sua coerência interna e reconheça a coerência das práticas de alfabetização, integrando diferentes dimensões do processo;
- c) Entendimento entre os saberes académicos e os saberes da prática, implicando articulação entre o que é produzido pela investigação e o que é realizado pelos alfabetizadores (Soares, 2014, p. 36).

No referencial teórico deste estudo, parte-se do pressuposto de que os sujeitos são capazes de elaborar conhecimentos que lhes permitam responder às exigências do seu contexto; são, portanto, sujeitos de aprendizagem. Nesta perspetiva, destaca-se o *construtivismo* enquanto teoria psicológica aplicada à compreensão do percurso vivido pela criança no processo de apropriação do funcionamento da escrita.

Esta abordagem foi utilizada por Ferreiro e Teberosky (1986) para explicar os processos de aprendizagem da criança ao tentar reconstruir a representação do sistema alfabético. Segundo Becker (2009):

O Construtivismo alterou profundamente a conceção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, conceção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material para ler, não com material artificialmente produzido para aprender a ler. (p. 43)

Piaget (2007) acrescenta que:

O conhecimento se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. [...]” (p. 42)

Com base nesta abordagem, compreende-se que a criança é vista como construtora ativa do conhecimento, valorizando-se os seus saberes prévios e o desenvolvimento em estádios

— sensorio-motor, pré-operatório, entre outros — o que implica um ensino mediado pelo professor.

Na teoria de Piaget, o aluno é um sujeito cultural ativo cuja ação possui uma dupla dimensão: assimiladora e acomodadora. Na dimensão assimiladora, transforma o mundo objetivo; na acomodadora, transforma a si próprio. Estas duas dimensões constituem aspetos complementares de toda a ação (Piaget, 2007).

No âmbito educacional, o ensino e a aprendizagem podem ser potenciados pela mediação, permitindo uma abordagem mais ampla dos saberes, uma vez que a utilização de tecnologias facilita o acesso à informação. Estes aspetos são referidos por Vygotsky (2001), ao distinguir o desenvolvimento social dos seres humanos primitivos e modernos, sublinhando que, na modernidade, a relação entre o desenvolvimento tecnológico e psicológico é mediada.

Esta síntese das principais bases teóricas e conceptuais evidencia a complexidade do fenómeno da alfabetização, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz ao domínio do princípio alfabético. Exige-se que o professor adote uma conceção construtivista do conhecimento, reconhecendo o aluno como síntese individual da interação entre o sujeito e o seu meio.

Metodologia de investigação

A metodologia seguida no processo de investigação partiu do pressuposto de que a investigação científica prima pela utilização de métodos e técnicas, entendidos como procedimentos metodológicos. Além disso, investigar é o esforço de elaborar conhecimento sobre aspetos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos. Genericamente, “a metodologia é entendida como um conjunto de orientações que norteiam a investigação, com a agregação de uma pluralidade de procedimentos científicos específicos a partir dos quais se espera atingir uma certa unidade” (Almeida, 2012, p. 43).

Neste sentido, a investigação foi desenvolvida com base num desenho metodológico *não experimental*, que auxiliou a definição dos procedimentos e das estratégias para alcançar os objetivos, os quais, de acordo com Creswell (2008), consistem em levar à prática os passos gerais do método científico, planeando atividades sucessivas e organizadas e desenvolvendo técnicas para recolher e analisar os dados. Por outro lado, após uma análise de diferentes formas de classificação dos tipos de investigação, concordou-se em classificá-la como se descreve a seguir:

Exploratória

Exploratória pelo facto de que, no contexto da província do Huambo, não têm sido realizados estudos para alfabetizar crianças das zonas rurais, com recurso ao rádio. Além disso, os instrumentos de investigação utilizados para conhecer a perceção acerca da pertinência do programa de rádio nunca foram aplicados à população-alvo.

Descritiva

Esta classificação corresponde ao facto de que foram utilizadas variáveis sociodemográficas para caracterizar um grupo de sujeitos; além disso, descrevem-se as características do programa de alfabetização via rádio e todo o processo de avaliação das crianças.

Mista (quantitativa–qualitativa)

Uma forma de entender a abordagem de uma investigação é a conjugação de elementos de natureza qualitativa e quantitativa, trabalhados de forma combinada, para o êxito dos objetivos propostos. Ao assumir esta classificação para este estudo, não se está a falar de um paradigma ou de uma perspetiva, mas de uma combinação de análises e técnicas habitualmente associadas ao estudo realizado.

A utilização da abordagem mista centrou-se no reconhecimento e no respeito pelo referencial teórico primário - ou paradigma - do projeto de investigação, que remetia tanto para o quantitativo (dedutivo) como para o qualitativo (indutivo), constituindo o cerne analítico do projeto. Isto foi determinado pelas perguntas de investigação e guiou todo o processo da fase empírica.

Inicialmente, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica que incluiu diversos autores que produziram conteúdos relacionados com a temática, procedendo-se a um levantamento histórico-bibliográfico através de livros, artigos, documentos disponibilizados, dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Em termos gerais, esta revisão permitiu enquadrar o fundamento teórico da tese na teoria dialético-materialista e na aplicação do seu método dialético, apoiado no princípio do historicismo.

Segundo Borheim (2017), o método dialético propõe-se a penetrar no mundo dos fenómenos por meio da sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenómeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade, entendendo-se a realidade social como totalidade, a qual constitui a categoria fundamental para a aproximação ao real. Por conseguinte, trata-se de uma via possível na construção do saber científico no campo das ciências humanas,

tornando-se a trajetória percorrida pelo investigador na busca de conhecer e de compreender a construção do conhecimento sobre o objeto de investigação, que se constrói e (des)constrói nas interações entre o sujeito e o objeto.

O historicismo, aqui, é considerado, na perspectiva de Beiser (2009), uma forma de abordagem dos fenómenos e das culturas humanas que se centra na importância da história para a sua compreensão, constituindo a base de uma visão do mundo fundamentada na noção de que as configurações do mundo humano são sempre resultado de processos históricos de formação, passíveis de serem mentalmente reconstruídos e, portanto, compreendidos.

Importa salientar que o trabalho também foi desenvolvido com uma componente de investigação-ação. No sentido de estudar uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação, e, a partir dessas ações, foram realizadas modificações em algumas das situações encontradas (Almeida & Freire, 2016). Deste modo, após a identificação das regiões e dos níveis de alfabetização das crianças, foi elaborado um plano dinâmico de intervenção adequado às necessidades identificadas.

Neste processo, a investigação-ação, no contexto do Programa de Alfabetização por Rádio foi utilizada por ser uma metodologia colaborativa e cíclica que contribuiu fundamentalmente para criar, testar e melhorar os materiais escritos e os conteúdos radiofónicos desse modo resolver os desafios de alfabetização na prática, ajustando os diferentes componentes do programa com base no *feedback* contínuo. A operacionalização desta metodologia envolveu as seguintes fases:

- a) *O planeamento*: incluiu o diagnóstico das necessidades linguísticas e culturais dos alunos assim como a elaboração do Plano de Ensino, os cadernos e o guião inicial ou roteiro das aulas de rádio.
- b) *Ação e observação*: emissão dos programas radiofónicos, sob o apoio dos facilitadores locais que acompanharam o desenvolvimento do programa, observando as dificuldades de compreensão e registrando os aspetos de interesses.
- c) *Reflexão*: reuniões regulares com a equipa de trabalho para analisar, fundamentalmente, a clareza das instruções fonológicas e outros aspetos que precisavam de correção.
- d) *Replaneamento*: ajuste dos próximos guiões radiofónicos, da linguagem utilizada e da metodologia utilizada.

Percurso expositivo da Tese

A tese encontra-se organizada, além desta introdução, em seis capítulos; posteriormente, apresentam-se as conclusões, as referências bibliográficas e, por fim, os anexos

e os apêndices. Pretende-se, com isto, operacionalizar o percurso geral da investigação, de acordo com a estrutura definida pela instituição.

A primeira parte deste percurso expositivo é a introdução, que inclui as problemáticas que suscitaram o interesse pelo estudo, a formulação do problema científico, os objetivos, a hipótese de trabalho e a respetiva justificação. Nesta secção, incluem-se diferentes referenciais teóricos em que se fundamenta o processo de alfabetização, bem como os elementos do desenho metodológico através do qual foi desenvolvida a investigação.

Tendo em consideração a complexidade do estudo e, pelo facto de envolver diferentes teorias que sustentam as palavras-chave, a revisão da literatura (fundamentação teórica) abrange os quatro primeiros capítulos da tese, sustentados pelas contribuições de diversos autores que alicerçam o estudo.

O Capítulo I aborda o contexto e a caracterização socioeconómica e educativa do objeto de estudo, partindo da situação política, económica e educativa em África no contexto atual e, em particular, dos elementos da situação política, económica e educativa em Angola, bem como da situação política, económica e educativa na província do Huambo.

No Capítulo II, abordam-se as bases teóricas que sustentam os processos de alfabetização. Apresentam-se, no início, os componentes do ato de comunicação (a língua, a linguagem e a fala), que permitem às pessoas avaliar a sua posição nas diferentes situações comunicativas do quotidiano. São abordados elementos de Linguística relacionados com língua, linguagem e fala. Apresentam-se também os aspetos conceptuais e funcionais da leitura e da escrita. A leitura é considerada por diferentes autores como um atributo inato ao ser humano, associado à natureza social desta atividade.

No Capítulo III, apresentam-se os elementos da teoria da alfabetização, por se considerar que a alfabetização é uma das etapas fundamentais na vida de uma pessoa. Abordam-se, por isso, os principais conceitos de alfabetização, os seus métodos, bem como os conceitos de analfabetismo e as suas consequências na vida das pessoas. No capítulo, tratam-se também os elementos da alfabetização matemática e as suas implicações na construção da literacia.

No Capítulo IV, estabelecem-se os aspetos relacionados com a rádio e as suas potencialidades para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Abordam-se os conceitos de rádio, as suas características funcionais, importância e potencialidades. Analisam-se também a estrutura do processo de comunicação e a linguagem radiofónica, assim como a utilização da rádio na alfabetização.

No Capítulo V, apresenta-se o percurso metodológico, tendo em consideração, sobretudo, as fases em que foi desenvolvida a investigação, bem como os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados. Tudo isto se encontra sustentado no desenho metodológico da investigação, caracterizado por uma abordagem mista, exploratória e descritiva.

O Capítulo VI apresenta os resultados da investigação, organizados em diferentes tópicos, nomeadamente: a caracterização do local de estudo; a avaliação dos resultados do processo de alfabetização; a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das crianças; e os resultados da valorização da proposta do programa de alfabetização por peritos.

Finalmente, apresentam-se as conclusões, sublinhando as limitações do trabalho e indicando novas linhas de investigação sobre o tema, seguidas das referências bibliográficas, anexos e apêndices.

CAPÍTULO I. CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA E EDUCATIVA DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 Contexto político e económico em África

O contexto político e económico do continente africano apresenta elevada complexidade, caracterizando-se por uma estrutura produtiva assente, predominantemente, em atividades primárias, como o extrativismo e a agricultura, e por uma forte dependência de matérias-primas. Este cenário resulta, em parte, do legado colonial, que contribuiu para a persistência de instabilidade política, conflitos de natureza étnica, fenómenos de corrupção e formas de governação, por vezes, autoritárias. Tais condições têm influenciado o subdesenvolvimento estrutural observado em vários países africanos.

Com o fim do prolongado e violento colonialismo em África, foi possível conquistar a independência por via das lutas prolongadas e sangrentas travadas pelos povos. Atualmente, os países de África enfrentam vários desafios, tais como a definição do papel do Estado no que concerne aos serviços públicos, a reconstrução das respetivas nações e a garantia de uma educação universal de qualidade para todos (Domingos, 2017).

Como se ilustra na Figura 1, atualmente África conta com 55 países, dos quais 54 são membros da União Africana (UA). A população do continente é estimada em 1,2 mil milhões de habitantes. O Sudão do Sul foi o último país a conquistar a sua independência, em 9 de julho de 2011.

Figura 1

Mapa político do continente africano



Fonte: Mundo Educação (2020)

De acordo com Hugon (2015), o continente continua em vias de povoamento e de mudança na forma de ocupação do seu território, em resultado da migração e da urbanização. Historicamente, o continente encontra-se numa fase de reconquista demográfica, atingindo o peso mundial do período pré-colonial. Para o autor, o período de 1995-2011 pode ser considerado como o início da transição demográfica em África, equacionando desafios ligados à população jovem e ao ritmo de crescimento económico do continente.

As desigualdades reinantes no continente - em termos de desenvolvimento e até de culturas - são fatores de separação reais e evidentes entre a África do Norte e a África Subsaariana. Do ponto de vista geográfico e demográfico, a configuração do continente tem conotações económicas e políticas muito fortes. A sua extensão continental é calculada em 30 milhões de km² (cerca de 22,5% da superfície terrestre); a população é estimada em 1,2 mil milhões de habitantes; e as projeções tendenciais apontam para a duplicação até 2050 (Tomé, 2018).

O autor explica que, segundo um estudo de Jakkie Cilliers, mais de 40% da população do continente africano continua pobre. Em 2015, o rendimento médio per capita foi apenas 200 dólares acima do de 1974. Isto mostra que o peso demográfico em África é hoje uma realidade, embora o continente disponha de vastos recursos naturais, hídricos e energéticos. Os elevados constrangimentos decorrentes do colonialismo e da escravatura geraram um fenómeno social inédito após as independências: a população triplicou e a deslocação para as cidades quintuplicou. Importa igualmente salientar que persistem os seguintes impactos:

- Apesar de os seus enormes recursos naturais e de concentrar cerca de 15% da população mundial, África representa apenas 1,5% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial, 2% do comércio mundial e 2 a 3% do investimento direto estrangeiro (IDE).
- Os mais elevados indicadores de pobreza do mundo encontram-se no continente africano: cerca de 280 milhões de pessoas estão subalimentadas (aproximadamente 40% da população) e 25 milhões estão infetadas com o vírus do VIH/SIDA. Em 2015, o rendimento médio per capita foi de 200 dólares.
- África compreende 33 dos 49 Países Menos Avançados e 36 dos 45 países com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo.
- A África Subsaariana é a região que regista o maior número de conflitos no mundo.

A estes elementos associa-se a fragilidade das infraestruturas, combinada com a debilidade das redes de comunicação, que afastam África das grandes redes internacionais,

como consequência dos escassos meios técnicos e financeiros que condicionam o desenvolvimento económico, apesar de algumas realizações patentes.

No tocante às questões sociais, a região da África Subsaariana apresenta indicadores bastante negativos, comparativamente a outras regiões. O crescimento económico obtido ao longo dos anos 2000 a 2025 pode ser considerado como não inclusivo, do ponto de vista social, principalmente quando se olha para os números da pobreza extrema que, segundo o Banco Mundial, em 2019, registou um contingente de mais de 450 milhões.

A fragilidade dos Estados, as elites aquém das suas responsabilidades e circunstâncias históricas, somando-se a estes elementos a escravatura e o colonialismo levam a explicar porque África continua como um fornecedor de produtos primários presentemente. A isto deve estar associada a falta de expansão das competências humanas e das sociedades como atributos que definem o subdesenvolvimento económico. Por isso, na maioria dos países do continente, a redução das desigualdades, a satisfação das necessidades alimentares, sanitárias, de água potável, de educação, etc. continuam a ser desafios do desenvolvimento.

1.1.1 Desafios estruturais e demográficos do continente africano

África enfrenta desafios estruturais como pobreza, infraestrutura deficiente, instabilidade política, corrupção e baixa industrialização, que se agravam com um crescimento demográfico explosivo, resultando em pressão sobre os sistemas de educação, saúde, emprego e habitação, com uma população predominantemente jovem que exige oportunidades e boa governança para evitar exclusão social e migração desordenada, necessitando de investimentos em tecnologia, industrialização e soluções sustentáveis.

A África Subsaariana, segundo o Órgão para os Estudos da População da ONU (UNFPA), apresenta uma população de aproximadamente de 1,2 bilhões de pessoas, com uma taxa de crescimento populacional de 3,7 a.a. A população com menos de 18 anos gira em torno de aproximadamente 530,7 milhões e aqueles com idade inferior a cinco anos perfazem um total de 171,89 milhões. Pelo que, mais da metade da população é considerada jovem. Quando se cruzam os dados populacionais com os indicadores de pobreza extrema, bem como outros indicadores sociais, isso remete ao problema da pobreza intergeracional. Ou seja, as crianças e jovens da África Subsaariana, provavelmente, terão uma vida igual ou pior daquela vivida por seus pais (Fachin, 2020).

Bicudo (2020) refere que, esta parte do continente é, é extremamente rica em recursos naturais, incluindo petróleo, diamantes, ouro, cobre e minerais raros. Esses recursos têm um papel fundamental na economia do continente, gerando renda e emprego para milhões de

africanos. A exportação desses recursos para mercados globais é uma das principais fontes de receita para muitos países africanos.

No entanto, a exploração desses recursos também traz desafios significativos. Muitas vezes, a extração é feita por empresas estrangeiras, o que resulta em pouca participação local nos lucros. Além disso, a exploração intensiva pode levar a problemas ambientais, como desmatamento, poluição e esgotamento dos recursos. A gestão sustentável dos recursos naturais é crucial para garantir que eles beneficiem as gerações futuras. É importante que os governos africanos implementem políticas que promovam a exploração responsável e o desenvolvimento sustentável desses recursos.

Isso mostra que a economia é um dos maiores desafios estruturais do continente. Isso está marcado pela dependência de recursos primários, baixa industrialização, falta de infraestrutura, défice de capital humano, e dependência de doadores externos. Além disso, a corrupção, instituições fracas, défice democrático, conflitos, e necessidade de boa governança e transparência, caracterizam a muitos dos países da África Subsaariana. Além disso, o deficit em habitação, saneamento, energia e acesso à tecnologia, são agravados pela rápida urbanização.

1.1.2 Situação educativa e desenvolvimento humano do continente

A Iniciativa Colaborativa para a Reforma Orçamental em África (CABRI¹) (2017) considera que “a educação é um dos pilares do desenvolvimento, um fator imprescindível para a redução da pobreza, a melhoria da saúde, a promoção da igualdade e a estabilidade social e política”. Para esta organização, nas duas últimas décadas tem-se registado uma grande melhoria no acesso à educação na África Subsaariana, mas:

- Muitos países do continente ainda têm um longo caminho a percorrer no que respeita ao acesso universal ao ensino primário;
- A qualidade do ensino é insuficiente para assegurar a literacia ao longo da vida ou para criar bases para a formação contínua;
- O ingresso no ensino secundário e no ensino superior continua baixo;
- A correspondência entre as competências produzidas pelo sistema de ensino e as exigidas pelo mercado de trabalho continua deficiente.

¹ A CABRI é uma organização intergovernamental que oferece uma plataforma para o intercâmbio e a aprendizagem paritários entre os ministérios das finanças, do orçamento e do planeamento de África. Desde a sua criação, a CABRI tem investigado o que funciona, o que não funciona, e em que circunstâncias, da perspectiva prática. A CABRI percebe que o contexto é importante e que é um elemento catalisador para a mudança nos países.

Além disso, o alcance da educação em África é dificultado não apenas pela fraca qualidade do ensino, mas também pela insuficiência de vias para a formação contínua e para a alfabetização ao longo da vida (CABRI, 2017). Daqui decorre a necessidade de assegurar a qualidade dos recursos, dos conhecimentos e das competências adquiridas. Em muitos países do continente, a frequência do Ensino Primário não garante a aquisição de níveis mínimos de aprendizagem.

Embora as taxas de alfabetização na África Subsaariana tenham aumentado de 53% para 63% na última década, esse progresso tem sido demasiado lento para contrariar os efeitos do crescimento populacional. Por conseguinte, o número de adultos analfabetos na região, em termos absolutos, aumentou. Embora o Índice de Paridade do Género (IPG) em relação à alfabetização de adultos tenha subido para 0,76, continua a registar-se uma preponderância de mulheres adultas analfabetas no continente (UNESCO, 2017).

Relativamente aos determinantes da inter-relação entre educação e desenvolvimento em África, Dias (2005) argumenta que, quando se discute educação e desenvolvimento, se tem em vista um tipo específico de sociedade, na qual a educação corresponde a um sistema educativo formal bem estruturado, característico das sociedades modernas e desenvolvidas.

1.2 Angola: caracterização geográfica e demográfica

Angola encontra-se situada a sul do Equador, na costa ocidental da África Austral. Tem como países vizinhos a República Popular do Congo e a República Democrática do Congo (antigo Zaire), a norte; a República da Zâmbia, a leste; e a República da Namíbia, a sul. É banhada, a oeste, pelo oceano Atlântico. Angola foi, durante cerca de cinco séculos, colónia portuguesa e conquistou a sua independência em 11 de novembro de 1975. A Lei Constitucional angolana consagra a educação como um direito de todos os cidadãos, independentemente do sexo, da raça, da etnia ou da crença religiosa.

Angola é um extenso país, com uma área de 1 246 700 km², mas demograficamente muito desequilibrado, porque vastas regiões não têm habitantes ou apresentam densidades demográficas muito baixas. Por isso, o país é classificado, a nível mundial, como tendo uma das mais baixas densidades demográficas: apenas 20,6 habitantes por km², ocupando a 163.^a posição entre os 207 países da ONU (Governo da República de Angola, 2018).

A população atual do País é de mais de 35 milhões habitantes sendo 50,5% do sexo feminino², embora nas informações oficiais ainda se faz referência ao Recenseamento Geral da

² <https://www.countrysmeters.info>>Angola

População e da Habitação de Angola de 2014 (Instituto Nacional de Estatística, 2016), o primeiro realizado depois da Independência Nacional, que permitiu ter um retrato relativamente atualizado da população, considerada como o maior ativo do País e principal destinatária das Políticas Públicas.

Os resultados do Censo de 2014 mostram que a população residente em Angola era, à data, de 25,7 milhões de habitantes, maioritariamente em áreas urbanas (62,6% da população total) e com forte concentração na província de Luanda, onde residiam mais de 6,9 milhões de pessoas (mais de um quarto da população do país). Isso correspondia a uma densidade de 368 habitantes por km², muito acima da média nacional de 20,7 habitantes por km². Seguem-se, como províncias mais povoadas, a Huíla, com 2,5 milhões (10%), Benguela, com 2,2 milhões (9%), e o Huambo, com 2 milhões (8%). As províncias com menos habitantes são o Namibe e o Bengo, com 495,3 mil (1,9%) e 356,6 mil habitantes (1,4%), respetivamente. As províncias com menor densidade populacional eram o Cuando Cubango e o Moxico, com menos de 5 habitantes por km² (Governo da República de Angola, 2018).

No ano 2021 o IDH de Angola é de 0,574, o que coloca o País na categoria de “desenvolvimento humano médio”, posicionando-o em 149º dos 189 países considerados no referido documento³.

De acordo com o PDN 2018-2022, a melhoria do bem-estar e da qualidade de vida das famílias angolanas, a redução das desigualdades e da pobreza, a promoção da desconcentração e da descentralização territorial, a criação de condições que dinamizem a competitividade territorial, o estímulo da cidadania ativa e da participação na vida democrática, a valorização da capacidade empreendedora e da inovação, e a criação de emprego são condições essenciais para o desenvolvimento económico e social do país. O PDN estabelece que a garantia do aumento contínuo do nível de educação e de aprendizagem da sociedade, ao longo da vida, é um desígnio central para o desenvolvimento económico e social de Angola (Governo da República de Angola, 2018).

Isso deve estar sustentado por um sistema de educação equitativo, baseado nos princípios da igualdade de oportunidades e promovendo o exercício de cidadania ativa, mas também muito focado na oferta de qualificações e competências que estimulem a inovação e o conhecimento. (Governo da República de Angola, 2018, p. 13)

³ <https://www.jornaldeangola.ao>

O PDN 2018-2022 refere também que a expansão do Sistema Educativo Nacional (SEN) constitui um pilar fundamental para a melhoria do IDH. Em 2009, o sistema tinha inscritos 5,8 milhões de estudantes, número que cresceu para cerca de 10 milhões no ano letivo de 2018. A taxa de alfabetização de jovens e adultos atingiu 75%, quando, no início do século, não chegava aos 50%. O Censo de 2014 indica ainda que, à data, a escolaridade completa do ensino superior era detida por 2,8% da população entre os 25 e os 64 anos e por apenas 0,8% da população com 65 ou mais anos, o que reflete as dificuldades em aceder à formação universitária antes da independência. Neste grupo etário, 89% da população não concluiu qualquer nível de escolaridade; apenas 5% possuía o ensino primário e 3% o ensino secundário completo (Governo da República de Angola, 2018).

Acresce que as taxas de escolarização nos diferentes níveis de ensino evidenciam o problema do atraso escolar, que persiste, em particular, no ensino primário, tanto pelo ingresso tardio como pelo aumento relativo das taxas de reprovação. Mais de 60% das crianças que concluem o ensino primário não ingressam no ensino secundário e quase metade das crianças e jovens com idades entre os 12 e os 17 anos não se encontram adequadamente integrados em programas de ensino secundário correspondentes à sua idade. Esta situação cria um estrangulamento no subsistema do ensino primário (Governo da República de Angola, 2018).

1.2.1 Sistema Educativo Angolano

O Sistema Educativo é entendido como o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes a formação harmoniosa e integral do indivíduo. O sistema assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional, além disso, o Sistema de Educativo desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação a sua coordenação.

O Sistema Educativo Angolano (SEA) é caracterizado pela sua estrutura unificada em subsistemas (Pré-Escolar, Geral, Técnico-Profissional, Formação de Professores, Adultos e Superior) e níveis (Pré-Escolar, Primário, Secundário), regido por princípios de universalidade, gratuidade (no primário) e obrigatoriedade, visando o desenvolvimento integral com valores cívicos, mas ainda enfrenta desafios como desigualdades de acesso (urbano/rural) e carência de infraestrutura e professores, apesar das reformas legais focadas na qualidade e modernização.

De acordo com Ferreira (2013), no que respeita às particularidades do SEA, as condições específicas que Angola apresenta no contexto do Sistema-Mundo permitem explicar

o interesse de múltiplas instituições e organizações internacionais na problemática angolana. Em particular, o SEA caracteriza-se pelas seguintes situações, apresentadas na Tabela 2.

Tabela 1.

Situações que caracterizam o Sistema Educativo Angolano

<i>Nº</i>	<i>Situações</i>
1	A ausência de uma política educativa não decorre de um fraco conhecimento da realidade do funcionamento da educação no território, nem da indefinição do rumo a seguir; decorre, antes, da falta de empenhamento e de decisão ao nível político, justificada pela prioridade conferida ao esforço de guerra em detrimento das áreas sociais, como a educação.
2	A reforma institucional em curso em Angola tem como consequência a definição de prioridades políticas e estratégicas que, por vezes, interferem na política educativa. O Ministério da Educação poderá estar fragilizado enquanto estrutura — esvaziado de políticas, de técnicos e de dinâmica — em consequência da reduzida dotação orçamental.
3	A assistência técnica das organizações internacionais tem vindo a incentivar uma reforma do sistema educativo que aponta para modelos europeus, particularmente para o modelo da reforma do sistema educativo português, incluindo o faseamento da sua implementação, com evidentes preocupações de experimentação prévia.
4	O trabalho nas escolas mantém o mesmo ritmo e as mesmas dificuldades, centradas na falta de instalações, equipamentos, material didático e professores habilitados. Para além das causas meramente económicas e ligadas à urgência da sobrevivência, num contexto de inflação galopante que afeta particularmente os funcionários públicos, pode-se acrescentar a dificuldade de adesão à mudança, propriamente dita.
5	Independentemente do nível de habilitações, os salários auferidos pelos professores angolanos não permitem um rendimento que garanta a sua sobrevivência e a da sua família. Assim, muitas vezes exercem outra ou outras atividades profissionais em paralelo, de forma a obterem um rendimento complementar que lhes permita sobreviver com alguma dignidade.

Fonte: Adaptado de Ferreira (2013)

Estas situações, muitas vezes, traduzem-se na inoperância do Ministério da Educação por falta de recursos - quer para pessoal, quer para o funcionamento da própria estrutura - e no baixo nível de rendimento, tanto dos funcionários do Ministério, como dos professores, que auferem rendimentos que não lhes permitem sobreviver (Ferreira, 2013).

Embora, nos últimos anos, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBEE) tem adaptado a estrutura para integrar novas realidades, direcionadas para a melhoria dos sistemas de ensino e aprendizagem, reforçar o papel dos professores e modernizar o acesso ao Ensino Superior.

1.2.2 Analfabetismo e atraso escolar em Angola

Existem diversidades regionais nos modelos de oferta educativa no mundo. Angola, sendo parte integrante de África e da África Subsaariana, segue os padrões de oferta a nível continental. Todas as metas traçadas pelo Governo de Angola, através do Ministério da Educação, visam, segundo o Governo de Angola (2019), reduzir o analfabetismo absoluto e funcional entre jovens e adultos, com destaque para as mulheres nas zonas rurais.

A Conferência Geral da UNESCO de 1958 definiu o analfabetismo como “toda a pessoa incapaz de ler, escrever e compreender uma exposição simples e breve de factos relacionados com a sua vida diária” (UNESCO, 1977, p. 93). Este conceito foi reformulado mais tarde, acrescentando-se características que o relativizam no espaço e no tempo. Assim, o conceito de analfabeto, no que diz respeito ao aspeto funcional, remete para “uma pessoa que não seja capaz de realizar todas as atividades para as quais a alfabetização é necessária” (p. 96). Viehof (1982, citado pela UNESCO, 2010) explica da seguinte forma a distinção entre o que é um analfabeto e um alfabetizado:

Pode designar, entre outros os adultos que nunca foram escolarizados (analfabetismo instrumental), aqueles que foram escolarizados durante um período muito limitado ou os que não concluíram os estudos primários (semianalfabetos), aqueles que se esqueceram o que aprenderam (analfabetismo secundário ou recorrente, ou os trabalhadores migrantes que não sabem ler nem escrever na língua do país de acolhimento (analfabetismo linguístico). Analfabetismo caracterizado pela incapacidade de ler, escrever e contar, pode também juntar-se uma forma analfabetismo dita técnica, cultural e política. (p. 134)

Segundo Silva Neto (2005), após a independência, o Conselho da Revolução, preocupado com os problemas da educação, decretou a criação do Ministério da Educação e Cultura (Decreto n.º 60/76, de 19 de junho), contemplando na sua estrutura a Direção-Geral do Ensino, que compreendia, entre outros, o Serviço de Alfabetização e Formação Permanente, com competência institucional para implementar planos, programas e projetos com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Com esse intuito, no ano seguinte, de 23 a 29 de outubro, em Luanda, no Museu de História Natural, produziu-se uma resolução que orientava o Governo a iniciar uma alargada Campanha Nacional de Alfabetização, declarando a alfabetização ponto prioritário para o desenvolvimento político, económico e social do país.

Dessa ocasião, teve início a Campanha Nacional de Alfabetização, proclamada pelo primeiro Presidente da República, António Agostinho Neto. Foram então criadas a Comissão Nacional de Alfabetização, órgão deliberativo multissetorial, e o Centro Nacional de Alfabetização, estrutura executiva, com composição e representação análogas a nível nacional. Para além de contar com todos os departamentos do Ministério, contou com a Escola Nacional de Formação de Quadros para a preparação técnica e metodológica dos alfabetizadores e dos metodólogos/supervisores do processo de ensino e aprendizagem (Silva Neto, 2005).

Desde essa altura, o processo de alfabetização tem sido desenvolvido, maioritariamente, por parceiros sociais, entre os quais se destacam as igrejas, as organizações sociais e comunitárias, as organizações políticas, as ONG e a OMA. Por consequência, verificou-se uma pluralidade de intervenções metodológicas, tais como:

- “Sim, Eu Posso”, da cooperação cubana (Luanda, Benguela, Huambo e Bié);
- “Dom Bosco”, da congregação dos Salesianos da Igreja Católica (Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cunene, Cuando Cubango, Cuanza Norte, Cuanza-Sul, Luanda, Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje e Moxico);
- “Alfalit”, da Alfalit Internacional (Huambo, Luanda, Cuanza-Sul, Lunda Sul, Moxico e Bié);
- “Aplica”, da Associação Angolana de Educação de Adultos (Luanda, Bengo e Cuanza-Sul); e
- “Gostar de Ler e Escrever”, do Ministério da Educação, em todas as províncias.

Neste processo, o papel do Ministério da Educação tem sido o de órgão reitor, regulador, fiscalizador, metodólogo e certificador de conhecimentos.

Lopes (2012) explica que as primeiras formas de organizações autónomas do Estado angolano que participaram em processos de alfabetização surgiram, sobretudo, no final da década de 1980 e no início da década de 1990, sendo que, numa fase inicial, muitas estavam associadas à Igreja, nomeadamente a Cáritas de Angola, a Aliança Evangélica de Angola e o Conselho das Igrejas Cristãs de Angola. Esta autora refere também que, à época:

As Organizações da Sociedade Civil surgem como entidades de desenvolvimento local, no entanto com o reacender do conflito civil, muitas alteram a sua atuação para a Ajuda de Emergência. Para prover apoio às populações a nível local, a abordagem evidenciava-se assistencialista de resposta e entrega imediata de mantimentos e bens para os beneficiários. (p. 7)

Ainda com todas estas iniciativas de alfabetização, em 2001, as estatísticas do *Multiple Indicator Cluster Survey* (MICS) revelaram que, em Angola, a percentagem da população letrada era de 67% no total, mas, no caso das mulheres, apenas 54%. Na zona rural, só um terço das mulheres sabia ler e escrever, em comparação com 69% dos homens nas mesmas zonas (INE, 2001).

Esta análise retrospectiva da situação do analfabetismo permitiu comprovar a gravidade do atraso escolar no país. De acordo com o INE (2001), havia, igualmente, uma diferença significativa por zona geográfica, com a taxa de alfabetização mais alta na zona da capital (79%) e mais baixa na zona leste (Moxico e Lunda Norte, 56%). Em termos de atraso escolar, a situação à data da elaboração da Estratégia e Programa de Alfabetização e Recuperação de Atraso Escolar (PAAE) estava especialmente grave, devido ao facto de o conflito só ter terminado em 2002. Havia necessidade de aumentar a capacidade do sistema de ensino primário. A taxa líquida oficial do ensino primário era de 56%, mas havia atrasos significativos. Apenas 2% das crianças de 11 anos frequentavam a 6.^a classe, apropriada para a idade.

Lopes (2012) explica que o PAAE foi introduzido em 2007 para aumentar o acesso à alfabetização de jovens e adultos e permitir que as crianças recuperassem atrasos escolares. Inicialmente, o programa teve impactos assinaláveis e estabeleceu 19 600 alfabetizadores com subsídio do Estado entre 2007 e 2015, ultrapassando as metas do PAAE.

Porém, a partir de 2015, o valor do subsídio para os alfabetizadores foi reduzido para metade, devido à crise económica, causando uma queda súbita no acesso à alfabetização. Segundo Mendes (2019), o PAAE tinha sido introduzido com dois elementos fundamentais:

- A classe de aceleração, para a recuperação de atraso escolar em crianças até a idade de 14 anos;
- Ensino primário de adultos a partir dos 15 anos, divididos em três módulos:
 - ✓ Módulo 1 de alfabetização que corresponde às classes 1 e 2 do ensino primário;
 - ✓ Módulo 2, pós alfabetização equivalente às classes 3 e 4; e
 - ✓ Módulo 3 equivalente às classes 5 e 6.

De acordo com este autor, este programa foi planificado, inicialmente, para ter uma alocação financeira de 20 milhões de dólares americanos por ano, com o recrutamento de 8 000 alfabetizadores (um alfabetizador por 70 alunos), atendendo 560 000 alfabetizandos. Este valor planificado equivalia a 35 USD por alfabetizando/ano, abaixo do padrão de Dakar (entre 50 e 100 USD/ano). Lopes (2012) lembra que o Quadro de Ação de Dakar tinha seis objetivos fundamentais, dos quais três estavam especialmente ligados à alfabetização e à inclusão de jovens fora do sistema de ensino.

1. Expandir a educação da primeira infância;

2. Garantir que, até 2015, todas as crianças — sobretudo as raparigas — tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade;
3. Garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens estejam satisfeitas através do acesso equitativo a programas apropriados de ensino e de competências para a vida;
4. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, sobretudo das mulheres, até 2015, garantindo o acesso ao ensino básico e a continuação da educação para todos os adultos;
5. Eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário até 2005 e alcançar a equidade de género até 2015;
6. Melhorar todos os aspetos da qualidade da educação, de modo a obter resultados de aprendizagem mensuráveis para todos, sobretudo em termos de alfabetização, numeracia e competências essenciais para a vida (Lopes, 2012, p. 92).

Deste modo, a atenção e educação na primeira infância, a universalização do Ensino Primário, a igualdade entre os sexos, a redução do analfabetismo, e a busca por uma educação de boa qualidade que passaram a ser monitorado para ser atingido até o ano 2015, na maioria dos países em desenvolvimento não foi atingido. Uma comparação do PAAE com os padrões internacionais da UNESCO permitiu comprovar que este programa tinha as dificuldades que se apresentam na Tabela 2.

Tabela 2.

Dificuldades apresentadas pelo do PAAE comparado com padrões internacionais da UNESCO

	<i>Dificuldades</i>
1	O Estado poderia reforçar a liderança estratégica do PAAE com maior ligação à promoção de empregos, ao autoemprego e ao setor agrícola.
2	O desenho do PAAE previa coordenação (comissões locais), mas estas não funcionavam. Deveria haver maior articulação com a saúde pública e a agricultura para incluir estes setores no currículo de alfabetização.
3	O PAAE não estabeleceu padrões de qualidade para medir o programa; tais padrões seriam muito úteis no contexto da descentralização e dos Planos Municipais de Alfabetização.
4	Existia um sistema de acompanhamento dos formadores/professores que funcionava bem quando havia financiamento adequado. Porém, não existia uma carreira para os alfabetizadores/professores, nem equivalência com os professores do ensino primário.
5	Deveria haver maior envolvimento do setor privado (contributos para o financiamento do programa e envolvimento dos trabalhadores para frequentarem as aulas).
6	Havia necessidade de maior investimento no “ambiente de aprendizagem”, por exemplo, bibliotecas e disponibilização de materiais de leitura.
7	Não existia um sistema de avaliação de competências, como o sistema LAMP da UNESCO; este deveria ser um aspeto a considerar no futuro.
8	Angola não atingiu a meta de afetar 3% do Orçamento Geral do Estado (OGE) da educação ao PAAE. Pior ainda, os fundos alocados no OGE não estavam disponíveis para execução.

Fonte: Adaptado de UNICEF (2011)

Relativamente a este problema, os dados do INE (2016) sobre o Censo de 2014 mostraram que cerca de 4 676 900 pessoas com 15 ou mais anos (34% desta população) não sabiam ler e escrever à data do censo de 2014. A necessidade de recuperação do atraso escolar foi difícil de estimar, uma vez que apenas 19,9% da população com 18 ou mais anos tinha concluído o ensino primário.

As Metas de Desenvolvimento Sustentável até 2030 consideram, entre os seus objetivos, o de garantir que todos os jovens e uma proporção substancial de adultos estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos de matemática. A realidade atual mostra que Angola ainda está longe desta meta. Uma das causas é que a percentagem do OGE dedicada à alfabetização era, em 2016-2017, apenas 0,5% do total para educação.

Em 2018, o orçamento destinado ao setor da educação foi de 559 585 075 486 Kz e o valor para o programa de alfabetização foi de 10 161 074 682 Kz, ou seja, 1,8% do total. Embora a percentagem tenha aumentado em 2018, mantém-se muito aquém dos padrões dos Compromissos de Dakar, onde os principais objetivos incluíam expandir o acesso à educação primária gratuita, reduzir o analfabetismo, garantir a igualdade de género na educação e melhorar a qualidade do ensino (Mendes, 2019).

Considerando a situação por que ainda passava o analfabetismo, o Governo da República de Angola (2018) registou taxas muito elevadas nas regiões nordeste e sudeste e nas zonas rurais de todo o país. Segundo o Plano de Ação para a Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) - “Plano EJA-Angola 2019-2022” - não se deve analisar a eficácia da alfabetização e da educação de adultos dissociada dos indicadores de eficácia do ensino regular, pois o perfil geral de escolarização do angolano mostrava que, ao evoluir de um nível de ensino para outro, isto é, do ensino primário para o ensino secundário, as assimetrias de acesso eram muito acentuadas, como se apresenta na Tabela 3. De acordo com o Governo de Angola (2019), essa assimetria é mais acentuada quando se compara o meio urbano com o meio rural, o que, traduzido em números, indica que:

Tabela 3.

Assimetria entre os meios urbanos e rural no acesso e egresso ao ensino

<i>Meio Urbano</i>		<i>Meio Rural</i>	
Ingresso no Ensino Primário	Concluem o Ensino Primário (6ª Classe)	Ingresso no Ensino Primário	Concluem o Ensino Primário (6ª Classe)
100	70(70%)	100	50(50%)
Ingresso no 1º Ciclo do Ensino Secundário	Concluem o 1º Ciclo do Ensino Secundário (9ª Classe)	Ingresso no 1º Ciclo do Ensino Secundário	Concluem o 1º Ciclo do Ensino Secundário (9ª Classe)

100	60(70%)	100	24(50%)
-----	---------	-----	---------

Fonte: Adaptado de Governo de Angola (2019)

A assimetria também se manifesta no facto de que, no meio urbano, dos 100 sujeitos que se candidatam ao 2.º ciclo do ensino secundário, menos de 60% têm possibilidades de ingresso. No meio rural, as estimativas por defeito apontam que, dos 100 que se candidatam, menos de 30% têm possibilidades de ingresso.

Os dados do Relatório do Censo Populacional e Habitação 2014 também ofereceram indícios de que os índices de permanência e de progressão na educação básica pública e os seus resultados qualitativos contribuíam para a existência de um contingente de cidadãos analfabetos ou subescolarizados, pois apenas um terço da população jovem e adulta concluiu os nove anos de escolaridade obrigatória e, mesmo entre os adultos jovens, a percentagem daqueles que prosseguiu mais de três anos de estudos continua a ser reduzida, particularmente no meio rural. Estas afirmações permitem, de forma crítica, referir os fatores que se mostram na Tabela 4.

Tabela 4.

Fatores que contribuíram para o contingente de analfabetos em Angola

	<i>Fatores</i>
1	O analfabetismo em Angola não é apenas um problema residual herdado do passado. Trata-se de um problema atual e complexo, que exige a implementação de políticas públicas consistentes, duradouras e articuladas com outras estratégias de desenvolvimento económico, social e cultural.
2	Entre os fatores de produção social do analfabetismo mediados pelo Sistema Educativo devem ser considerados, em primeiro lugar, o acesso e a permanência na escola durante a infância e a adolescência, que hoje ainda não estão assegurados a parcelas expressivas da população, com um diferencial negativo para as raparigas, bem como os elevados índices de reprovação, evasão e reingresso no sistema educativo, que resultam numa acentuada desfasagem na relação idade/ano ideal.
3	Esta situação, aliada aos mais de 4 676 900 angolanos ainda na condição de iletrados, conduz à necessidade de uma pronta intervenção, não só ao nível da educação de adultos, como também ao nível da educação regular, de forma a constituírem tampões que eliminarão progressivamente os iletrados da sociedade angolana.

Fonte: Adaptado de Governo de Angola (2019)

Estes aspetos evidenciam que os problemas atuais da educação em Angola são muito complexos e que se encontram em pleno processo de transição, sendo esta uma das principais razões para as constantes mudanças do sistema educativo, mudanças que geram grandes oportunidades e grandes desafios para o desenvolvimento do país.

Após a conclusão da implementação do Plano Estratégico de Revitalização da Alfabetização, conhecido como PERA 2012-2017, sustentado pelo Decreto Presidencial n.º 86/12, de 16 de maio, e implementado com base no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND 2012-2017), foi efetuado o seu balanço, bem como a sua avaliação. Tendo em conta os resultados obtidos, no quadro do novo exercício governativo para o quinquénio 2018-2022, o

Governo aprovou o PDN 2018-2022, no qual, entre outros aspetos, estão estabelecidas metas e definidos objetivos relativos ao combate ao analfabetismo e à redução do atraso escolar entre a população jovem e adulta, com maior realce para as mulheres e as raparigas das zonas rurais⁴.

Tal facto fundamenta-se no facto de que o atual Governo está empenhado no processo de diversificação da economia, no combate à fome e à pobreza, na consolidação da paz e da democracia e, uma vez que o analfabetismo e o atraso escolar comprometem, em grande medida, o alcance destes objetivos, o Executivo, através do PDN 2018-2022 e com base no Programa 1.2.6: Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos, estabelece a necessidade de dar maior impulso às ações de alfabetização e educação de jovens e adultos⁵.

Neste contexto, Mendes (2019) refere que o Plano de Ação para a Intensificação da Alfabetização e da EJA (Plano EJA-Angola 2019-2022) surge para a implementação das políticas do Executivo no que respeita ao desenvolvimento económico e social, nas quais o combate ao analfabetismo e a redução do atraso escolar, entre a população jovem e adulta, constituem um dos grandes pilares. Neste contexto, Angola implementou vários planos de alfabetização, incluindo o Plano de Ação para a Intensificação da Alfabetização e da EJA-Angola 2019-2022 e as metas do PDN 2023-2027, que visam aumentar a taxa de alfabetização para 78% até 2027.

Neste sentido, o Plano EJA-Angola 2019-2022 constitui o instrumento para a operacionalização das políticas e estratégias do Executivo, para o alcance dos objetivos e metas previstos no PDN 2018-2022, alinhados com os compromissos regionais, africanos e mundiais, assumidos pelo Estado angolano, nomeadamente: “Plano Estratégico Indicativo de Desenvolvimento Regional, da SADC; Agenda 2063, da União Africana; e Agenda 2030: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, das Nações Unidas” (Mendes, 2019, p. 17).

Também, de acordo com o Decreto Presidencial n.º 257/19, através deste plano perspetiva-se responder aos vários desafios da alfabetização e da educação de jovens e adultos. Por esta razão, considera-se que a estratégia passa essencialmente pela reativação da Comissão Nacional da Alfabetização, que coordenará o processo de implementação das medidas e políticas definidas. Os principais objetivos do Plano EJA-Angola 2019-2022 são:

⁴ Decreto Presidencial n.º 257/19

⁵ Decreto Presidencial n.º 257/19

- *Objetivo 1:* reduzir o índice de analfabetismo literal e funcional da população jovem e adulta, com realce para as mulheres nas zonas rurais e periurbanas, através da intensificação das ações de alfabetização.
- *Objetivo 2:* diminuir o atraso escolar dos adolescentes, jovens e adultos, através do alargamento da aceleração escolar nas escolas do ensino primário e do aumento do número de adultos a frequentar o ensino secundário.
- *Objetivo 3:* melhorar as qualificações dos jovens e adultos com o ensino primário de adultos, através da sua participação em cursos de formação profissional (Mendes, 2019, p. 20).

No que concerne ao PDN 2023-2027, pretende-se aumentar a taxa de alfabetização para 78% em 2027, através da contratação de mais alfabetizadores e do recrutamento de voluntários. Isto sustenta-se no referido no Decreto Presidencial n.º 257/19, de 12 de agosto de 2019, no âmbito da intensificação da alfabetização de jovens e adultos, apoiando o alcance das metas do subsistema de educação de adultos. Como se mostra na Tabela 5, as metas e projeções do Plano EJA-Angola 2019-2022 foram definidas em três domínios principais:

Tabela 5.

Metas e projeções

<i>Domínios</i>	<i>Metas</i>	<i>Indicador</i>	<i>Unidade</i>	<i>Valor Base</i>		<i>Meta</i>				
				<i>Ano</i>	<i>Valor</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>
<i>I. Alfabetização</i>	Atingir uma taxa de Alfabetização de Jovens e Adultos, maiores de 14 anos, de 82,8% até 2022, que permitirá baixar os índices de analfabetismo para 17,2%.	Taxa de Alfabetização	Jovens e Adultos	2017	75,3 %	76,8 %	78,3 %	79,8 %	81,3 %	82,8 %
<i>II. Ensino Primário de Adultos</i>	Reduzir o índice de alunos com atraso escolar no Subsistema do Ensino Primário, de 27%, para 17,6% em 2022	Percentage m de Alunos com Atraso Escolar	Adolescentes, Jovens e Adultos	2017	27%	25,2 %	23,4 %	21,5 %	19,6 %	17,6 %
<i>III. Ensino Secundário</i>	Generalizar o Ensino Secundário de Adultos a todo o território nacional e consequentemente a redução do atraso escolar de 42% para 28,8% em 2022.	Primeiro Ciclo do Ensino Secundário	Adolescentes, Jovens e Adultos	2017	42,4 %	39,9 %	37,3 %	34,6 %	31,7 %	28,8 %

Fonte: Decreto Presidencial n.º 257/19

A principal estratégia do Plano EJA-Angola 2019-2022 assenta em cinco eixos principais, designadamente: organização interna; mobilização social; formação e capacitação; aprovisionamento logístico; monitorização e supervisão. Por outro lado, o Plano de Ação deverá estar sujeito a um rigoroso processo de monitorização, avaliação e acompanhamento a todos os níveis, através dos órgãos que compõem a Comissão Nacional da Alfabetização, que, de acordo com o seu regulamento, deve reportar ao Titular do Poder Executivo o decurso da implementação da estratégia. Prevê-se também que o Plano de Ação seja implementado através de três projetos principais, cujos objetivos específicos se sistematizam na Tabela 6.

Tabela 6.

Projetos do Plano de Ação

<i>Projetos</i>	<i>Objetivos</i>
<i>I. Erradicação do Analfabetismo em Angola.</i>	– Garantir a universalização do direito da educação aos adolescentes, jovens e adultos a partir de 15 anos. – Diversificar as fontes de financiamento para a aquisição de materiais didáticos, formação, supervisão e monitoria das atividades a nível nacional.
<i>II. Redução do Atraso Escolar nas Escolas do Ensino Primário e Secundário de Adultos.</i>	– Garantir a universalização do direito da educação aos adolescentes, jovens e adultos a partir de 15 anos. – Alargar a oferta educativa do Subsistema, através do aumento do número de alunos a frequentar o Ensino Primário, I e II Ciclos do Ensino Secundário.
<i>III. Formação Profissional e Orientação Vocacional.</i>	– Garantir as condições para a oferta de oportunidades de formação técnico-profissional para os jovens e adultos. – Permitir a cada indivíduo desenvolver as suas potencialidades, na perspectiva da integração do ser humano no desenvolvimento social, económico e cultural, através de uma preparação adequada às exigências da vida ativa.

Fonte: Decreto Presidencial n.º 257/19

São pressupostos Gerais deste Plano de Ação os seguintes:

- Disponibilidade dos recursos financeiros necessários à implementação do Plano de Ação;
- Aprovação da proposta de composição e do regulamento da Comissão Nacional da Alfabetização e dos seus órgãos;
- Estabelecimento efetivo de mecanismos de consulta e diálogo com a sociedade civil e com os agentes fundamentais do sistema educativo, com intervenção direta no subsistema de educação de adultos (Decreto Presidencial n.º 257/19).

O orçamento estimado para a implementação do plano foi elaborado tendo em conta os três grandes projetos que integram o plano, prevendo as medidas necessárias para o desenvolvimento das ações relativas aos cinco eixos, que constituem a base para a criação de

condições para o alcance das metas de combate ao analfabetismo e a garantia do acesso à educação obrigatória até ao primeiro ciclo do ensino secundário. Na Tabela 7, apresenta-se o resumo do orçamento total do Plano de Intensificação da Alfabetização (2019-2022).

Tabela 7.

Resumo do Orçamento Total do Plano de Intensificação da Alfabetização (2019-2022)

Nº	Descrição	Custo Total (AKz)	Custo Total (USD)
1	Equipamento Técnico	240 000 000,00	658 064,52
2	Encargo com Alfabetizadores	6 109 110 000,00	19 706 806,45
3	Formação e Monitoramento	141 754 118,00	457 271,35
4	Material Didático	1 077 178 000,00	3 474 767,74
5	Despesa de Funcionamento	7 453 783 500,00	24 044 462,90
6	Encargo com Assistência Técnica	413 317 074,00	1 333 280,88
Total		15 399 142 692,00	49 674 653,85

Fonte: Decreto Presidencial n.º 257/19

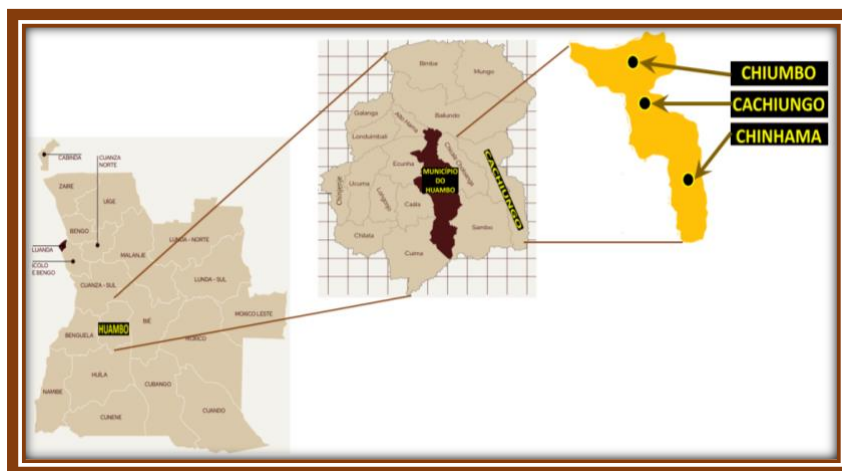
Por outro lado, foi igualmente prevista a criação das condições metodológicas para a extensão da Estratégia de Aceleração Escolar até ao Segundo Ciclo do Ensino Secundário de adultos. Deste modo, estarão criadas as condições para que todos os jovens e adultos em Angola tenham a possibilidade de concluir o ensino secundário, num espaço de tempo reduzido, o que permitirá reduzir, em grande medida, as dificuldades verificadas no crescimento pessoal e profissional, bem como no combate à fome e à pobreza.

1.2.3 Elementos da situação político, económico e educativa na Província do Huambo

A província do Huambo situa-se na zona centro-sul de Angola, com uma extensão territorial de 35 771 km² e 17 municípios, nomeadamente: Alto Hama, Bailundo, Bimbe, Caála, Cachiungo, Chicala-Cholohanga, Chilata, Chinjenje, Cuima, Ecunha, Galanga, Huambo, Londui mbali, Longonjo, Mungo, Sambo e Ucuma (Figura 2).

Figura 2.

Localização da Província do Huambo e o Município de Cachiungo /Angola



Fonte: Adaptado de Governo de Angola (2025)

Limita-se a leste e a nordeste pela província do Bié, a oeste pela província de Benguela, a sul pela província da Huíla e a noroeste pela província do Cuanza-Sul. A cidade do Huambo é a capital provincial, situa-se num planalto, a mais de 1 700 metros de altitude, e tem mais de dois milhões de habitantes. A província do Huambo é conhecida como a terra das maiores bacias hidrográficas de Angola. Os principais rios são o Keve, o Cunene e o Cubango. A província do Huambo foi uma das mais danificadas durante os anos de guerra. Milhares de pessoas abandonaram as suas casas e refugiaram-se em Luanda ou nas cidades do litoral. A guerra, que durante mais de trinta anos devastou a região do Huambo, resultou na destruição de parte considerável das suas infraestruturas económicas, produtivas, sociais e de suporte, para além de ter tido fortes sequelas no tecido humano e de ter estimulado a dispersão de grande parte da capacidade técnica da região (Angola, 2012).

No domínio das acessibilidades, existe uma rede de infraestruturas que, progressivamente, tem vindo a ser reabilitada e que permite, em geral, ligações a nível intermunicipal; contudo, as ligações a muitas comunas ainda se fazem com grandes dificuldades. No meio rural, a educação escolar estatal ainda não encontrou, de forma eficaz, pontos de convergência abrangentes com as práticas educativas não escolares que possam, de alguma maneira, interessar às vidas comunitárias locais, numa relação de entendimento com a tradição.

Desde o advento da paz - 4 de abril de 2002 -, iniciou-se na província um processo de reconstrução que perdura até aos dias de hoje, visando a recuperação da maior parte das infraestruturas essenciais destruídas durante a guerra. Este processo de reconstrução estimulou outras tendências construtivas, arquitetónicas e urbanísticas não previstas. Por outro lado, o crescimento demográfico, como resultado da paz, gerou o regresso das populações às suas zonas de origem e a consequente ocupação de solos de modo intensamente informal, o que acelerou a movimentação de pessoas e bens, alterando os padrões urbanos e promovendo um rápido e desordenado crescimento urbano da cidade.

Estes fenómenos de urbanização e de concentração populacional em meios urbanos acentuaram-se nos últimos 20 anos, com uma franja da população maioritariamente pobre, o que pressupõe, necessariamente, compreender este fenómeno como causa da problemática da ausência de cultura urbana, no que respeita a uma nova relação entre a população e o espaço.

Das 30 comunas que compõem a província do Huambo, apenas as sedes dos municípios podem ser consideradas cidades, pois, nas restantes, ainda são visíveis sinais de uma acentuada vida rural. Normalmente, as sedes comunais comportam uma pequena vila; na

envolvente desta, existem algumas habitações distantes entre si e com pouco acesso aos serviços de abastecimento de água, saneamento básico e energia elétrica.

O município do Cachiungo é um dos 17 municípios da província do Huambo (Figura 2) e dista 63 km da capital provincial. O município é constituído pela comuna-sede, correspondente à cidade de Cachiungo, e pelas comunas de Chiumbo e Chinhama. A sede do município foi fundada em 14 de abril de 1913 e, à época, denominava-se Bela Vista (Figura 3).

Figura 3

Figura Bela Vista, nome do Cachiungo durante o tempo colonial



Fonte: Adaptado de Weber (2017)

Após a independência de Angola, o nome mudou para Cachiungo. Os principais grupos étnicos que residiam nesta área eram os Ovimbundos e os Ganguelas, estes últimos sobretudo na parte sul do município, na área da comuna da Chinhama. Uma característica marcante do município do Cachiungo são as vastas extensões de perímetros florestais plantadas entre as décadas de 1960 e 1970, com um perímetro ao longo do Caminho de Ferro de Benguela e outro na parte norte do município. Após a independência, o Cachiungo foi, como a maioria dos outros municípios do Huambo, gravemente afetado pelo conflito armado. Até ao final do conflito, em 2002, grande parte das infraestruturas rurais e urbanas foi destruída e o sofrimento humano foi incalculável (Weber, 2017).

De acordo com os resultados preliminares dos Censos de 2014, o município do Cachiungo tinha uma população de aproximadamente 282 150 pessoas. A comuna menos povoada é a da Chinhama. A maior parte das atividades agrícolas concentra-se na produção de hortícolas e de alimentos básicos para consumo doméstico e para venda nos mercados locais. Dentro das aldeias, as casas dos residentes estão localizadas no interior de uma pequena propriedade chamada *ochumbo*, em que os espaços à volta das construções são usados para o

cultivo de produtos para a alimentação, tais como batata e batata-doce, para além de árvores frutíferas (Weber, 2017).

O Cachiungo tem registado um crescimento urbano considerável nos últimos anos, sendo este facto um grande desafio em termos de planeamento e gestão urbanos. As crescentes áreas habitacionais informais merecem especial atenção, para que o crescimento venha a ser mais estruturado. A análise setorial e dos indicadores sociais mostra que, apesar de limitados, estão a ser feitos esforços pela administração municipal e por instituições parceiras, no sentido de melhorar o acesso aos serviços sociais básicos.

Algumas melhorias observam-se, particularmente, no acesso à educação, embora se estime que o número de crianças fora do sistema de ensino ultrapasse 45% nos últimos anos. O acesso a fontes seguras de água ainda não satisfaz as necessidades da população. Muitas das aldeias precisam de ser reabilitadas depois de longos anos de abandono. No entanto, a atual estrutura demográfica do município impõe desafios bastante grandes para o setor social, particularmente nas áreas da educação, da saúde e da alimentação. A distribuição da densidade populacional nas três comunas do município não obedece a um critério natural de concentração de recursos, mas sim à disponibilidade de serviços sociais, como educação e saúde.

Com 58% da população do município abaixo dos 18 anos e 34% abaixo dos 7 anos de idade, os investimentos necessários para educar e garantir o acesso à saúde a esta população são enormes, tanto na área da educação como da saúde. Como referido acima, o atual perfil demográfico do município apresenta enormes desafios em termos de criação de infraestruturas para o setor da educação e da saúde; porém, há outro facto que não pode ser descurado: a necessidade de criar um mercado de trabalho que, no futuro, possa absorver as crianças e os jovens de hoje (Weber, 2017).

As pessoas excluídas do mercado de trabalho e de outros bens transformam-se em pobres, o que lhes impede o acesso a serviços, tais como educação, habitação, saúde e lazer. De uma forma geral, estas pessoas, muito cedo, perdem a sua identidade social, na família ou na comunidade, o que, geralmente, as leva a adquirir doenças, ao consumo de drogas, à delinquência, entre outros.

Nos últimos anos, o governo da província, através do Plano Integrado de Intervenção nos Municípios (PIIM), tem vindo a promover a melhoria das condições de vida das populações e, com o apoio dos parceiros, está a reabilitar e a construir postos e centros de saúde, escolas e outras infraestruturas. Contudo, o setor rural necessita de muito mais apoio, para que possa responder às necessidades básicas da população.

Apesar dos vários esforços do executivo e dos seus parceiros sociais, muitos cidadãos da província do Huambo não têm acesso à alfabetização. Na Tabela 8, apresenta-se uma síntese da situação atual do analfabetismo na província. Como se verifica, de acordo com a população analfabeta e a capacidade anual de alfabetização da província, seriam necessários, no mínimo, 11 anos para alfabetizar esta população.

Tabela 8.

Capacidade de Alfabetização da Província do Huambo

<i>Indicadores</i>	<i>Quantidade</i>
População >15 anos	975 918
População que não sabe Ler	392 537
Possível População Analfabeta 2017	384 114
N.º de Alfabetizador Atual	590
População Alfabetizar/Ano	35 400
Tempo Necessário para Alfabetizar/Ano	11

Fonte: Decreto Presidencial n.º 257/19

Nesta província, a necessidade de alfabetização e de pós-alfabetização é vasta, sobretudo nas zonas rurais e, em particular, entre crianças e mulheres. Apenas 59,8% da população com 15 ou mais anos sabe ler e escrever. A falta de investimento em alfabetização tem impactos sobre a saúde pública, o desenvolvimento do setor agrícola e a perpetuação do ciclo de pobreza. O acesso atual cobre apenas uma fração da necessidade, quer no que respeita às crianças com atraso escolar, quer no que respeita aos adultos que precisam de alfabetização e de pós-alfabetização, sobretudo após os cortes registados desde 2015. Há necessidade de um investimento significativo no sistema, especialmente nos subsídios aos alfabetizadores, nos materiais pedagógicos e no sistema de monitorização e de estatística.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, faz-se uma retrospectiva histórica dos aspetos que condicionam a situação política, económica e educativa do continente africano. Verificou-se que o continente continua em vias de povoamento e de mudança na forma de ocupação do território, em resultado da migração e da urbanização. Os elevados constrangimentos decorrentes do colonialismo e da escravatura geraram um fenómeno social inédito após as independências: a população triplicou e a deslocação para as cidades quintuplicou. A estes elementos associa-se a fragilidade das infraestruturas, combinada com a debilidade das redes de comunicação, que afasta África das grandes redes internacionais, como consequência dos escassos meios técnicos e financeiros que condicionam o desenvolvimento económico.

Tal realidade associa-se à falta de expansão das competências humanas e do desenvolvimento societário, atributos que determinam o subdesenvolvimento económico. Daí

que, na maioria dos países do continente, a redução das desigualdades e a satisfação das necessidades alimentares, sanitárias, de água potável e de educação, entre outras, continuam a ser desafios para o desenvolvimento.

No que respeita ao analfabetismo no continente, embora as taxas de alfabetização, particularmente na África Subsaariana, tenham aumentado, esse progresso tem sido demasiado lento para contrariar os efeitos do crescimento populacional, o que faz com que o número de adultos analfabetos na região, em termos absolutos, continue a aumentar.

Os elementos da situação geopolítica, económica e educativa em Angola mostram que a realidade do continente se reflete no país. Atualmente, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Angola é baixo. Esta situação tem levado à elaboração sistemática de planos de desenvolvimento que, de forma geral, visam a melhoria do bem-estar e da qualidade de vida das famílias angolanas, a redução das desigualdades e da pobreza, a promoção da desconcentração e da descentralização territorial e a criação de condições que dinamizem a competitividade territorial, entre outras medidas.

Ainda que estes planos de desenvolvimento, que representam um conjunto de ações e de recursos humanos e materiais, nem sempre se operacionalizem de forma coordenada para atingir os objetivos sociais e colmatar as necessidades. A realidade atual do país aponta para a necessidade de uma mudança profunda de cultura que potencie o trabalho cooperativo em todos os setores, de modo a alcançar um crescimento partilhado e um apoio mútuo que valorize a aprendizagem em equipa e o trabalho desenvolvido entre pares. No que respeita ao analfabetismo no país, verifica-se que os indicadores são preocupantes quando comparados com os de outros países.

CAPÍTULO II. BASES TEÓRICAS QUE SUSTENTAM OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 Os conceitos de língua, linguagem, fala

A linguagem é a capacidade de comunicação; a língua é um sistema de signos (como o português ou o inglês) partilhado por um grupo; e a fala é a manifestação oral e individual dessa língua. A linguagem é o conceito mais amplo e abrange todas as formas de comunicação, incluindo a não verbal (gestos, imagens), enquanto a língua é o código específico usado na comunicação verbal e a fala é o uso individual e concreto desse código (Antunes, 2009).

A questão da linguagem sempre fez parte da história da humanidade, quer esta seja contada do ponto de vista religioso, quer do histórico-científico. A partir do momento em que o homem passou a viver em sociedade, com os seus semelhantes, a língua assumiu um papel aglutinador, pois é o código que permite a comunicação entre todos os membros da comunidade (Cortina & Marchezan, 2006).

Neste sentido, Nascimento (2004) acrescenta que, desde os mitos até às mais elaboradas especulações filosóficas, levantou-se sempre o problema das origens da linguagem: o seu aparecimento e os seus primeiros passos. As crenças e as religiões atribuem essa origem a uma força divina, aos animais ou a seres fantásticos que o homem teria imitado. Para a autora, existem lendas, mitos, cantos, rituais e até polémicas muito antigas que comprovam tal interesse. Por outro lado, entre os dados de base para uma reconstrução do passado linguístico, destacam-se, sobretudo, a decifração dos hieróglifos egípcios, das inscrições cuneiformes, das epígrafes dos povos da Ásia Menor ou dos etruscos, das runas germânicas e dos monumentos ogâmicos. A partir destes testemunhos escritos, fizeram-se deduções referentes não apenas à vida linguística, mas também à vida social, em geral, das diversas populações.

Cortina e Marchezan (2006) consideram que o conhecimento da língua escrita não pertencia a um grupo muito grande de pessoas e, principalmente no mundo ocidental, depois do período da Antiguidade greco-romana, com o início da era cristã, o domínio da escrita estava fortemente relacionado com o poder. Depois de São Jerónimo, no século IV, ter feito a tradução da Bíblia para latim, denominada *Vulgata*, a expansão linguística da Igreja Ocidental foi fortalecida. Na Idade Média, isto acentuou-se por meio da autoridade político-religiosa da Igreja. A língua latina transformou-se nas diversas regiões onde era falada, enquanto a Igreja a preservava como língua das suas cerimónias rituais. Além disso, adquiriu o estatuto de língua da diplomacia, da erudição e da cultura.

2.1.1 O conceito de língua

Segundo Almeida (2009), “o conjunto de palavras, ou melhor, a linguagem própria de um povo chama-se língua ou idioma” (p. 17). Nesta abordagem, a noção de *língua* emerge nos aspetos que a diferenciam da linguagem. A capacidade humana de comunicar e de interagir no plano das ideias apenas é possível com a aquisição da língua.

Cunha e Cintra (2015, p. 1) referem que “a língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Meio através do qual uma coletividade se expressa, concebe o mundo e age sobre ele. É a utilização social da faculdade da linguagem”. Para Rocha Lima (2003, p. 5), “a língua é um sistema: um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício da linguagem entre os homens”.

No entendimento de Bechara (2014), na conceção de língua existem duas possibilidades: *língua histórica* e *língua funcional*. Nesta perspetiva, a língua seria um produto histórico e, ao mesmo tempo, uma unidade idealizada, devido à impossibilidade de alcançar, na realidade, uma língua homogénea e unitária. Por outro lado, refere que a língua nunca é um sistema único, mas um conjunto de sistemas que encerra em si várias tradições; uma mesma língua apresenta diferenças internas: no espaço geográfico, no nível sociocultural e no estilo ou aspeto expressivo.

Para Saussure (2006, p. 23), “a língua é um sistema de signos linguísticos, no qual, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas”. Numa caracterização da assimilação da língua pelos grupos sociais, o autor afirma:

A língua existe na coletividade sob a forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independe da vontade dos depositários. (p. 27)

Quanto ao conceito de língua, o autor estabelece-a como sendo homogénea, em contraposição à linguagem, cuja complexidade, na visão do teórico, faz com que não seja pertinente tomá-la como objeto de estudo. Já a língua é passível de delimitação e implica validação social, ou seja, é um sistema que compreende aquilo que é comum a todos os falantes de determinada comunidade; a partir disso, entende-se o motivo pelo qual se considera a língua como uma instituição social.

Antunes (2009) explica que, nas manifestações linguísticas, a língua passa a ser vista e estudada como produção e expressão de cada comunidade de falantes, deixando de ser entendida apenas como um signo composto por significante e significado, ou mesmo como um conjunto de regras gramaticais. Passa a ser uma ponte de interligação com outras culturas, pessoas e histórias, porque está inserida na vida de todos os falantes. Bagno (2002, pp. 23-27) resume o conceito de língua através de um conjunto de conceções, como as apresentadas na **Tabela 9**

Tabela 9.

Um resumo do conceito de língua de Bagno (2002)

<i>Nº</i>	<i>Conceitos</i>
1	A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas não se reduz a um conjunto de regras de boa formação que possam ser determinadas de uma vez por todas, como se fosse possível realizar cálculos de previsão infalível. As línguas naturais são dificilmente formalizáveis.
2	A língua possui aspetos estáveis e instáveis, ou seja, é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação em simultâneo.
3	A língua define-se por valores imanentes e transcendentos, de modo que não pode ser estudada de forma autónoma, devendo-se recorrer ao contexto e à situação nos mais variados usos. A língua é, pois, situada.
4	A língua constrói-se com símbolos convencionais, parcialmente motivados, não aleatórios, mas arbitrários. A língua não é um fenómeno natural nem pode ser reduzida à realidade neurofisiológica.
5	A língua não pode ser considerada um simples instrumento de representação do mundo, como se fosse um espelho, pois é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um reflexo da realidade.
6	A língua é uma atividade de natureza sociocognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.
7	A língua manifesta-se em textos orais e escritos, ordenados e estabilizados em géneros textuais para uso em situações concretas.
8	A língua não é transparente, mas opaca, o que permite a variabilidade de interpretação nos textos e faz da compreensão um fenómeno particular na relação entre os seres humanos.
9	Linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de forma intensa e variada, não sendo possível postular uma visão universal para as línguas particulares.

Fonte: Adaptado de Soltes e Raupp (2011)

Antunes (2009) acrescenta que o facto de se considerar a língua como um fenómeno social, como uma prática de atuação interativa dependente da cultura dos seus falantes, faz com que passe a ser entendida no seu carácter político, histórico e sociocultural.

2.1.2 O conceito de linguagem

Em sentido amplo, o conceito de linguagem relaciona-se com todas as formas utilizadas pelas pessoas e pelos animais para comunicar. Entre estas formas, podem mencionar-se, como exemplos de linguagem: a programação informática; os sinais entre os animais; os sinais gestuais; as imagens, as cores, os símbolos; as línguas, entre outros.

Em relação a esta ideia, Souza, Rodrigues e Beghelli (2005) consideram que a linguagem é a capacidade de comunicar por meio de uma língua e está na origem de toda a atividade comunicativa do ser humano. Entendendo-se a língua como um sistema de signos convencionais usado pelos membros de uma comunidade, ela possibilita a comunicação humana; ou seja, corresponde à capacidade do ser humano de comunicar por meio de uma língua. Isto faz parte da natureza humana; por isso, afirma-se que todo o ser humano possui, ao nascer, uma aptidão que permite a aquisição da linguagem.

Sob este mesmo ponto de vista, Soltes e Raupp (2011) indicam que a linguagem exerce várias funções, mas tem como papel principal a interação social, isto é, a comunicação entre os seres humanos. Por meio da linguagem, torna-se possível a exposição de tudo aquilo que se pensa.

Do mesmo modo, Sitya (2006) defende que a linguagem, enquanto forma de ação entre os seres humanos, incide nos campos da persuasão e do convencimento, porque, como meio de interação social, é dotada de intencionalidade; o seu fundamento está, pois, na argumentação que procura persuadir e convencer alguém a agir de determinada forma. A par disso, considera-se que a função básica da linguagem é a argumentação, uma vez que o sujeito enunciator tem sempre em vista persuadir e convencer o seu interlocutor. Deste modo, a linguagem, como meio de comunicação e de interação social, estabelece relações e comportamentos entre os interlocutores. Assim, “a sua função básica não é apenas comunicar, mas persuadir e convencer, o que significa o desejo de interferir na opinião dos outros, modificando as suas convicções e julgamentos” (p. 42).

2.1.2.1 Conceções de linguagem na Linguística Textual.

A linguística textual corresponde a um novo âmbito de investigação da linguística que, segundo Marcuschi (2012), tem como objeto de análise o texto, considerado como uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase.

Fávero e Koch (2009) salientam que este ramo de investigação apresenta grande relevância para a ciência da língua, uma vez que surgiu da necessidade de superar:

As lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenómenos tais como a co-referência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definido ou indefinido), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional (p. 12).

No âmbito da conceção da linguagem como forma ou processo de interação, Bakhtin (2011) já havia apontado que a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenómeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. “A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem” (p. 123).

Tendo esta ideia por referência, Travaglia (2009) indica três conceções teóricas, desenvolvidas na linguística textual, acerca da linguagem/língua, que ganharam destaque, como se apresenta na Tabela 10.

Tabela 10.

Conceções teóricas criadas acerca da língua /linguagem na Linguística Textual

<i>Conceções</i>	<i>Descrição</i>
<i>I. Linguagem como expressão do pensamento.</i>	– Nesta conceção, as manifestações Linguísticas são monológicas, se constroem dentro da mente e são apenas traduções dos pensamentos, ou seja, o ato de não se falar bem estaria conectado ao fato de não se pensar bem, uma vez que a enunciação não pode ser afetada pelo outro ou pelo contexto, mas constrói-se, individualmente, dentro do próprio sujeito. – Com esta primeira visão, não se pode separar a linguagem do pensamento, sendo assim, todos os textos produzidos são meramente subjetivos e não dependem em nada dos fatores: contexto em que se fala, para quem se fala ou Objetivo para que se fala.
<i>II. Linguagem como instrumento de comunicação.</i>	– Nesta conceção, a língua passa a ser vista como um código que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um recetor a partir de sua combinação segundo determinadas regras, para isso, importa que ambos os falantes tenham domínio do código utilizado. Além disso, vale destacar que a língua “é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive”. – Para essa conceção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (Codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.
<i>III. Linguagem como forma ou processo de interação.</i>	– Nesta conceção, os estudos linguísticos passam a adotar uma noção mais ampla de língua, uma vez que a abordam percebendo-a não apenas como exteriorização do pensamento ou código para transmissão de informações a outro, mas como um meio para realizar ações e atuações sobre o interlocutor seja ele ouvinte ou leitor. – Dessa forma, a linguagem apresenta-se como um local de interação humana e comunicativa entre interlocutores que falam tendo em vista seu lugar sócio histórico e ideológico, por isso, falam/escrevem e ouvem/leem a partir de sua localização no mundo, tendo por base as imagens imaginárias preestabelecidas pela sociedade para tais espaços.

Fonte: Adaptado de Travaglia (2009)

2.1.2.2 Os sustentos neurobiológicos da linguagem.

Pelo significado dos aspetos delineados acima, infere-se que a linguagem apresenta uma função complexa, já que, nesse processo, se sustenta a comunicação, ou seja, a capacidade

de armazenar, reproduzir e combinar símbolos num intercâmbio de expressões que permitem a elaboração do pensamento. Neste contexto, os fundamentos neurobiológicos da linguagem baseiam-se na forma como o cérebro processa os subsistemas linguísticos (fonologia, semântica e sintaxe) através de áreas específicas, como a área de Broca (linguagem expressiva) e a área de Wernicke (compreensão). Estudos de neuroimagem e outras técnicas têm permitido investigar o desenvolvimento desses subsistemas, a influência de fatores genéticos e ambientais e os mecanismos cerebrais envolvidos na aquisição e no processamento da linguagem.

Para Manguel (2004), os estudos modernos de neurolinguística, sobre a relação entre cérebro e linguagem, começaram quase oito séculos e meio depois de al-Haythan. Em 1865, dois cientistas franceses, Michel Dax e Paul Broca, sugeriram, em estudos simultâneos, que a grande maioria da humanidade, em consequência de um processo genético que começa na concepção, nasce com um hemisfério cerebral esquerdo que se tornará a parte dominante do cérebro para codificar e decodificar a linguagem; uma proporção muito menor, em sua maioria *canhotos* ou *ambidestros*, desenvolve essa função no hemisfério direito. Em alguns casos, danos precoces ao hemisfério esquerdo resultam numa reprogramação cerebral e levam ao desenvolvimento da função da linguagem no hemisfério direito. Contudo, nenhum dos hemisférios atuará como codificador e decodificador enquanto a pessoa não for exposta efetivamente à linguagem.

Embora a exposição apenas à linguagem oral possa não ser suficiente para que algum dos hemisférios desenvolva plenamente as funções da linguagem, para que o cérebro permita esse desenvolvimento, as pessoas devem ser ensinadas a reconhecer um sistema partilhado de signos visuais. Em outras palavras, precisam aprender a ler (Manguel, 2004).

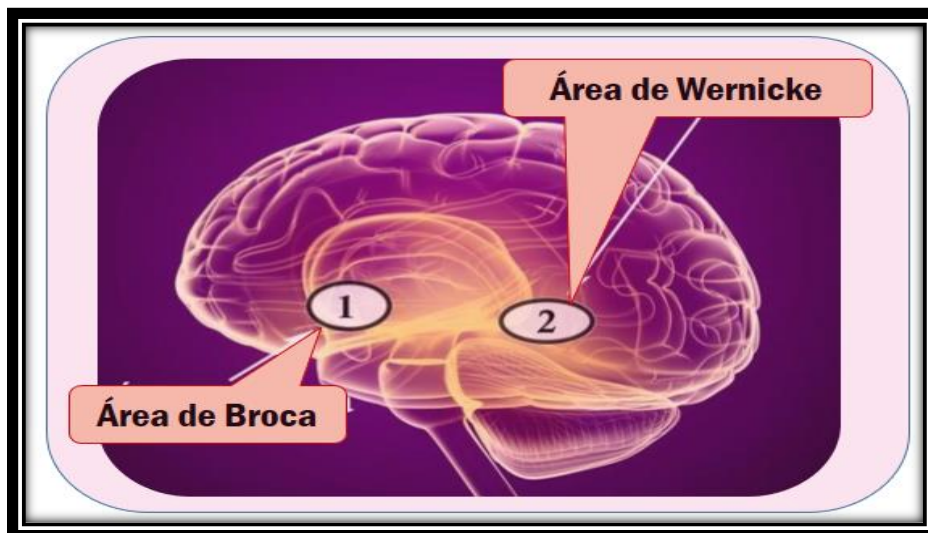
Segundo Kandel et al. (2004), a linguagem é descrita como uma atividade nervosa complexa, que permite a comunicação de estados psicoafetivos e intelectuais, materializada por signos multimodais que simbolizam esses estados, de acordo com a convenção própria de uma comunidade linguística. A capacidade de exercer a linguagem na espécie humana é marcada pela diferença na participação de estruturas corticais e subcorticais.

O hemisfério cerebral esquerdo (Figura 4) fornece a base neural para muitos aspetos da compreensão e expressão da linguagem (fala, leitura, escrita, soletração, sintaxe, sentido temporal e rítmico, formação de conceitos, raciocínio analítico e memória verbal). No hemisfério esquerdo, as áreas de Broca (giros opercular, triangular e orbital) no giro frontal anterior e de Wernicke (porção mais posterior do giro temporal superior, incluindo o giro

angular e o giro supramarginal) são identificadas como importantes sítios neurais que garantem a integridade dessas habilidades (Kandel et al., 2004).

Figura 3.

Área de Broca e Wernicke



Fonte: Adaptado de Gallardo (2020)

De acordo com o modelo clássico da linguagem, há uma área frontal expressiva para planeamento e execução da fala e movimentos de escrita, designada por *área de Broca*, e uma área posterior recetiva para análise e identificação dos estímulos linguísticos sensoriais, designada por *área de Wernicke* (Gallardo, 2020). Segundo Pereira, Reis e Magalhães (2003), as tarefas linguísticas requerem processos complexos em que interferem a informação sensorial visual e auditiva, a atenção, a realização de operações comparativas e outras operações sobre a informação obtida, a seleção de uma resposta baseada em tais operações e a expressão da referida resposta.

Estas áreas, como mostra a Figura 4, fazem parte do sistema nervoso central (SNC), pelo que estão localizadas nos lobos do cérebro. A área de Broca (1) é responsável pela produção da linguagem e situa-se no hemisfério esquerdo, mais especificamente na parte inferior do lobo frontal. A área de Wernicke (2) é responsável pela compreensão do som e geralmente encontra-se no hemisfério esquerdo, embora 30% das pessoas canhotas e 10% das pessoas destros apresentem essa função no hemisfério direito. Esta zona pertence ao lobo temporal e está altamente relacionada com a zona auditiva. A área de Broca e a área de Wernicke são conectadas por um grupo de fibras nervosas conhecidas como fascículo (Gallardo, 2020).

2.1.3 O conceito de fala

Segundo Saussure (2002), a fala é “um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua com o propósito de exprimir o seu pensamento pessoal; e o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações” (p. 22). Assim, entende-se que a fala depende da vontade e da inteligência do indivíduo e, por isso, não pode servir como objeto de estudo científico. A fala é a parte individual da linguagem, formada por um ato individual de caráter infinito. É um “ato individual de vontade e inteligência” (Saussure, 2002, p. 22).

Como afirmado pelo autor, a fala é algo estritamente individual, pois cada pessoa tem o seu modo próprio de se manifestar em meio a um grupo social. Usufruindo dos seus conhecimentos linguísticos, torna-se apta a expressar o seu pensamento de acordo com a sua visão de mundo, adquirida ao longo da experiência. É um ato singular, pois cada indivíduo pode optar pelas variedades da língua que desejar para a exposição da fala, conforme o momento, o contexto, a sua personalidade e o ambiente sociocultural em que está inserido (Saussure, 2006).

Ao contrário da língua, a fala é um ato intencional, em nível individual, de vontade e de inteligência, ou seja, é o uso individual da língua, aberto à criatividade e ao desenvolvimento da liberdade de compreensão e expressão (Souza, Rodrigues & Beghelli, 2005).

Constata-se também que Whitney (1874) entendia que, para integrar-se à linguagem, todo ato de fala devia ser determinado por convenções sociais. Para o autor, a fala não era uma posse pessoal, mas social, pertencente não ao indivíduo, mas ao membro da sociedade:

Nenhuma espécie de linguagem existente é fruto do trabalho de um indivíduo; pois aquilo que individualmente se pode dizer não é linguagem até que seja aceite e utilizado pelos semelhantes. Todo o desenvolvimento da fala, embora iniciado pelos atos de indivíduos, é elaborado pela comunidade. (p. 404).

Segundo Miranda (2004), “a fala é a atividade linguística que se realiza por meio de sons produzidos pelo aparelho fonador humano, a fim de veicular significados” (p. 17). No sentido linguístico, o conceito de fala está em relação dicotômica com o de língua e pode ser definido como a materialização de um conjunto de conhecimentos abstratos que os falantes possuem sobre a estrutura e o funcionamento de um dado sistema linguístico.

Na perspetiva de Robins (2009), a fala pode também ser definida em relação à escrita, uma vez que ambas as formas são consideradas modalidades da língua, isto é, maneiras de atualização de um sistema linguístico por meio de substâncias ou materialidades diversas: sons

(ou ainda gestos nas línguas de sinais) e letras, respetivamente. Essas duas formas de materialização da língua são, em certa medida, independentes, apresentando isomorfia parcial (no caso das escritas alfabéticas), além de diferenças formais e funcionais.

2.2 Elementos de Linguística relacionados com língua, linguagem, fala

A linguística, nos seus primórdios, foi influenciada por antecedentes históricos que remontam à filosofia platónica. Nessa fase, surgiram duas visões opostas sobre a linguagem: como fonte de conhecimento ou como simples meio de comunicação. O conceito de linguística - do francês *linguistique* -, refere-se àquilo que pertence ou que é relativo à linguagem. A palavra também permite fazer alusão à ciência cujo objeto de estudo seja a língua. Segundo Weedwood (2002), a linguística passou por várias transformações desde os gramáticos gregos e romanos até ao século XIX, quando se firmou como ciência autónoma.

A linguística moderna desenvolveu-se a partir do século XIX. Com a publicação póstuma de *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, a linguística tornou-se uma ciência integrada à semiologia, suscitando polémica relativamente à distinção entre língua (o sistema) e fala (o uso) e à definição de signo linguístico (significado e significante).

No quadro destas ideias, Robins (2009) aponta que o conceito de linguística (do francês *linguistique*) refere-se àquilo que pertence ou que é relativo à linguagem. A palavra também permite fazer alusão à ciência cujo objeto de estudo é a língua. Desta forma:

A linguística, enquanto ciência, dedica-se à análise da natureza e às leis que regem a linguagem. Ao contrário da filologia, que se interessa pelo desenvolvimento histórico das línguas em textos escritos e no contexto da literatura e da cultura associada, a linguística procura explicar como funcionam as línguas a uma determinada altura, com o intuito de compreender o seu funcionamento geral. (p. 32).

Segundo Perini (2007), “a linguística é a ciência que estuda a linguagem verbal humana com base em observações e teorias que possibilitam a compreensão da evolução das línguas e dos desdobramentos dos diferentes idiomas” (p. 57). Ela é responsável também pelo estudo da estrutura das palavras, expressões e aspetos fonéticos de cada idioma.

Por outro lado, a linguística pode desempenhar um papel importante na formação académica e intelectual das pessoas. O conhecimento dos procedimentos de análise de factos linguísticos e dos princípios gerais da ciência linguística contribui para o entendimento do fenómeno linguístico. Dentre todas essas possibilidades, “à linguística interessa estudar especificamente as línguas naturais, consideradas como a principal forma de comunicação

humana” (Corrêa, 2007, p. 14). Segundo estas concepções, pode-se considerar a linguística como o estudo científico da linguagem, buscando explicar o funcionamento da linguagem e a organização das línguas em particular. De acordo com Perini (2007), a linguística pode ser classificada como se apresenta na Tabela 11.

Tabela 11.

Classificação da Linguística

	<i>Tipos</i>	<i>Descrição</i>
1	<i>Geral</i>	Engloba todas as áreas da Linguística sem que haja um aprofundamento. Ela fornece modelos e conceitos que servem para a fundamentação da análise das línguas, oferecendo um panorama geral da disciplina, embora não se dedique a fazer detalhamentos.
2	<i>Sincrónica ou descritiva</i>	A Linguística sincrónica está associada à Linguística teórica que oferece modelos teóricos sobre a área. Ela descreve a língua no tempo, analisa as relações existentes entre os fatos linguísticos e fornece dados que comprovam ou não as hipóteses que se dedicam mais a construir modelos teóricos, em vez de descrevê-los.
3	<i>Diacrónica ou história</i>	Se dedica aos estudos das modificações sofridas pela língua ao longo do tempo. Também chamada Linguística histórica, essa área analisa as manifestações Linguísticas ocorridas no decorrer do tempo.
4	<i>Teórica</i>	Procura estudar como as pessoas fazem o uso das linguagens para se comunicar e quais propriedades que as diferentes linguagens possuem em comum. Também busca entender qual conhecimento uma pessoa deve ter para fazer uso da linguagem, bem como, busca compreender como as crianças adquirem a capacidade linguística.
5	<i>Textual</i>	A Linguística textual contempla a análise de textos com foco no processo comunicativo estabelecido entre o escritor e o leitor do texto. Um dos principais conceitos dessa vertente é a coesão textual. Ela é analisada por diversos fatores de textualidade dos quais merecem destaque: a intertextualidade, a situacionalidade e a informatividade.
6	<i>Aplicada</i>	Procura soluções para problemas ligados ao ensino de línguas, à tradução ou a distúrbios de linguagem.

Fonte: Adaptado de Perini (2007)

Para a linguística, as manifestações da linguagem necessitam de descrição e explicação científica. Desse modo, os seus estudos baseiam-se na observação metódica da língua, nos aspetos da fala, na recolha e na análise de informações. Lyons (2009) refere que se trata de uma ciência que se relaciona com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a etnografia e a neurologia. Desta forma, a Linguística, enquanto ciência, dedica-se à análise da natureza e às leis que regem a linguagem.

Ao contrário da filologia, a qual se interessa pelo desenvolvimento histórico das línguas em textos escritos e no contexto da literatura e da cultura associada, a Linguística procura explicar como funcionam as línguas a uma determinada altura com o intuito de compreender o seu funcionamento geral.

Assim, a linguística expande os seus estudos, abordando conhecimentos da etnolinguística, sociolinguística, psicolinguística e neurolinguística. Entre os campos em que

se apoia estão a psicolinguística, que aborda as relações entre linguagem e pensamento humano, e a sociolinguística, que compreende as relações existentes entre factos linguísticos e factos sociais. A Tabela 12 apresenta uma síntese de alguns dos ramos da linguística.

Tabela 12.

Ramos da Linguística

<i>Designação</i>	<i>Descrição</i>
<i>Fonética</i>	A fonética é o ramo da Linguística que estuda os sons da fala, preocupando-se com os mecanismos de produção e receção. É a ciência que apresenta os métodos para descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana. As principais áreas de interesse da fonética são: – <i>Fonética articulatória</i>: é o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articatório. – <i>Fonética auditiva</i>: é o estudo da perceção da fala. – <i>Fonética acústica</i>: é o estudo das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte. – <i>Fonética instrumental</i>: é o estudo das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais.
<i>Fonologia</i>	A fonologia também se preocupa com os sons da língua, mas do ponto de vista de sua função. O objeto de estudo da fonologia é o fonema, som significativo da língua, isto é, aquele som que, ao ser trocado por outro fonema, gera uma nova palavra.
<i>Morfologia</i>	Morfologia é o ramo linguístico que estuda a estrutura da palavra. As palavras têm tipicamente uma estrutura interna e, em particular, são constituídas por unidades menores chamadas morfemas.
<i>Sintaxe</i>	A sintaxe é o ramo linguístico que estuda a estrutura da sentença.
<i>Semântica</i>	A semântica é o ramo linguístico que se preocupa com o significado. É na semântica que se estudam os vários significados da palavra que podem ser utilizados em contextos diferentes.
<i>Pragmática</i>	A pragmática é o ramo linguístico que estuda o uso da linguagem ou a linguagem em uso. Pode-se dizer que a pragmática volta-se para o que se faz com a linguagem, em que circunstâncias e com que finalidades.
<i>Psicolinguística</i>	A psicolinguística é o ramo linguístico que tem como um dos objetivos analisar o processo de aquisição da linguagem; oralidade e escrita, língua materna e língua estrangeira. Interessa-se também pelos processos mentais relacionados com a produção da linguagem, estudando as relações entre essa e o pensamento. A psicolinguística tem interesse em saber como a estrutura Linguística está ligada ao uso da linguagem verbal. Ela quer entender e explicar a estrutura mental e os processos envolvidos no uso de uma língua.
<i>Sociolinguística</i>	A sociolinguística é o ramo da Linguística que estuda a relação entre linguagem e sociedade. A sociolinguística mostra os problemas da variação Linguística e da norma culta. Nesse ramo, não basta reconhecer as variações históricas da língua, pois as geográficas, as sociais e as estilísticas devem ser levadas em conta também, e, com isso, tratar o preconceito linguístico gerado a partir dessas mudanças.

Fonte: Adaptado de Corrêa (2007)

Por ser a língua parte da cognição humana, a linguística investiga a relação entre língua e pensamento, bem como as suas conexões com a capacidade motora, com a perceção visual e auditiva, e como essas conexões operam na construção da significação. Outro tipo de estudo que diz respeito às relações entre língua e cognição é aquele que procura compreender a aquisição e a aprendizagem de línguas. Além disso, pelo facto de a língua ser social, a

linguística precisa de entender as relações entre língua e cultura, entre língua e classes sociais, e entre uma língua e outras línguas que estão em contacto com ela (Robins, 2009).

Como se apresenta na Tabela 13, Saussure (2006) expôs um conjunto de conceitos que serviram de suporte para a linguística moderna.

Tabela 13.

Conceitos que serviram de suporte para a Linguística Moderna

<i>Conceitos</i>	<i>Descrição</i>
<i>Língua x Fala</i>	Entre estes dois constructos há uma diferença que os demarca: enquanto a língua é concebida como um conjunto de valores que se opõem uns aos outros e que está inserida na mente humana como um produto social, razão pela qual é homogênea, a fala é considerada como um ato individual, pertencendo a cada indivíduo que a utiliza; sendo, portanto, sujeita a fatores externos.
<i>Significante x Significado</i>	Para Saussure, o signo linguístico se compõe de duas fases básicas: – <i>A do significado</i>: relativo ao conceito, ou seja, a imagem acústica; e – <i>A do significado</i>: caracterizado pela relação material de tal conceito, por meio dos fonemas e letras.
<i>Sintagma x Paradigma</i>	– <i>O sintagma</i>: é a combinação de formas mínimas numa unidade Linguística superior, ou seja, a sequência de fonemas se desenvolve numa cadeia, em que um sucede ao outro, e dois fonemas não podem ocupar o mesmo lugar nessa cadeia. – <i>O paradigma</i>: se constitui de um conjunto de elementos similares, os quais se associam na memória, formando conjuntos relacionados ao significado (campo semântico).
<i>Sincronia x Diacronia</i>	Por meio dessa visão dicotômica o autor retratou a existência de uma visão sincrónica (o estudo descritivo da língua em contraste à visão diacrónica), estudo da Linguística histórica, materializado pelo estudo dos signos através do tempo. Trata-se de um estudo da linguagem a partir de um dado ponto do tempo (visão sincrónica), levando em consideração as transformações decorridas mediante as sucessões históricas (visão diacrónica).

Fonte: Adaptado de Saussure (2006)

Segundo Cutler (2005), do ponto de vista empírico, a linguística investiga o sistema geral do código e a organização paradigmática e sintagmática dos seus elementos. Os linguistas empenham-se na descrição formal da estrutura da língua, criando teorias⁶.

De acordo com Silveira (2009), muitas abordagens da linguística concentram-se nas características meramente estruturais das línguas, ignorando as suas possíveis funções, e esse tratamento tem sido altamente compensador. Contudo, um grande número de linguistas tem preferido combinar a pesquisa da estrutura com a investigação da função, sendo que qualquer abordagem que segue esta última orientação é funcionalista.

⁶ Uma teoria linguística deve descrever o que os falantes e sinalizantes conhecem sobre suas línguas e a sua formalização oferece à psicologia uma estrutura que permite a divisão dos componentes do processamento de linguagem verbal (fonética, fonologia, sintaxe, etc.) e as relevantes representações mentais (nome, frase, categoria vazia, papel temático, etc.).

2.2.1 Objeto de estudo da Linguística

Segundo Coelho e Lima (2014), a busca de Saussure pela natureza da língua propiciou a delimitação de um objeto para a linguística, desvinculando-a das demais ciências a que estava relacionada. Isso levou à definição da língua enquanto objeto de estudo da linguística, constituindo um passo fundamental para que esse campo recebesse o estatuto de ciência moderna. Para delimitar tal objeto, foi necessário que Saussure explicasse o seu funcionamento e explicitasse, também, tanto os elementos que o compõem como aqueles que não fazem parte da sua ordem própria. Nesse sentido, Saussure apresentou duas elaborações cruciais para a linguística: “a distinção entre os termos linguagem, língua e fala, como delimitadora dos elementos que pertencem ou não à língua; e a teoria do valor, como o princípio que rege o seu funcionamento” (Coelho & Lima, 2014, p. 3).

No que concerne à teoria do valor, esta consiste num princípio fundamental para o funcionamento da língua enquanto sistema, e foi desenvolvida por Saussure a partir da delimitação de todos os outros aspetos e princípios linguísticos por ele expostos, tais como:

- A arbitrariedade do signo;
- A linearidade do significante;
- A definição do significado e do significante como constituintes do signo linguístico;
- A distinção entre língua, linguagem e fala.

Segundo Barros (2013), conforme o pensamento positivista em que se baseou a instituição das ciências no século XVIII, a definição do objeto teria caráter elementar para que se desenvolvesse qualquer ciência. Nas ciências naturais, o objeto é facilmente percebido pelos sentidos, e, para tanto, o positivismo lógico e empirista já era suficiente. Para estudar os factos de linguagem, porém, não bastam os sentidos para determinar com precisão o objeto.

Percebendo esse problema, Saussure dispôs-se a uma longa análise teórico-abstrata dos factos de linguagem com o intuito de definir um objeto que viabilizasse o estudo científico desses factos. É nesse percurso que, através da conceituação, conseguiu isolar o objeto língua dos demais factos de linguagem, dando início a uma enorme profusão de estudos linguísticos.

Viotti (2008) considera que, para Saussure, a língua é um sistema abstrato que se opõe à fala, sendo a fala a concretização da língua por um indivíduo. Pelo que, a linguística devia ocupar-se da língua, e não da fala. Ou seja, a linguística teria por objetivo descrever e explicar a língua enquanto sistema de valores. Assim, cada elemento da língua definir-se-ia por um valor que o opõe a outro elemento. Estes elementos do sistema linguístico seriam os signos,

constituídos por um significante e um significado. O significado é um conceito, e o significante é a representação mental que se faz de um som (no caso das línguas orais) ou de um conjunto de gestos (no caso das línguas gestuais).

De acordo com Saussure (2002), “a língua não é nada mais que um sistema de valores puros” (p. 37). Deste modo, descarta-se toda possibilidade de que a língua pudesse ser uma descrição do mundo. Além disso, o autor apresentou a sua teoria, enfocando a língua como um facto social, produto da coletividade, que estabelece os valores desse sistema através da convenção social, sobre a qual o indivíduo não tem poder. Logo, a partir da análise de dois dos seus aspetos básicos - as ideias e os sons - conclui-se que a língua não é senão um sistema de valores⁷.

Esta ideia foi explicada com a utilização de uma analogia. De acordo com Barros (2013), foi utilizada uma comparação com o sistema financeiro, em que os valores são representados por *papel-moeda* ou por *moedas metálicas*. Cada nota de papel representava uma grandeza muito maior do que o seu próprio valor material. Além disso, o valor de cada nota era dado pelo que ela representava junto às demais notas do mesmo sistema e, também, pelo que podia comprar no mercado. Assim, a nota de dez teria o seu valor fixado pela comparação com as notas de dois, cinco, vinte, etc., e, ainda, concomitantemente, pelo que se pode comprar com ela. Dessa maneira, fez-se a comparação do aspeto material da língua ao aspeto material do sistema financeiro:

- Os fonemas seriam equivalentes ao papel e à tinta com que se fazem as notas de dinheiro.
- O valor atribuído às notas, por sua vez, seria comparável ao significado dos signos linguísticos.
- O processo de formação dos signos, sob o aspeto social, seria, portanto, exatamente o mesmo processo utilizado no sistema financeiro. Pois ambos são sistemas de valores. (Barros, 2013, p. 44)

Os sons de que se serve a língua tampouco se encontram organizados de alguma forma. Contudo, a língua seria o intermediário entre o pensamento e os sons, possibilitando, assim, que entre a massa amorfa do pensamento humano e a profusão indeterminada de sons surja uma espécie de faixa de organização à qual se chamaria língua. Sendo assim, não haveria “nem

⁷ O sistema de valores é o facto social que, estabelecido por via de acordo social, passa a representar grandezas e auxiliar na gestão de algum aspeto das interações de uma sociedade.

materialização do pensamento, nem espiritualização do som, mas tão somente a constituição da língua entre duas massas amorfas” (Barros, 2013, p. 131).

Dessa forma, a língua pode ser vista como o domínio das articulações, pois nela as ideias se fixam a sons, formando *articulus*, isto é, os membros da língua. Esses elementos articulam-se entre si, compondo inúmeras combinações — as articulações. Tais combinações produzem formas e não substâncias. A substância fônica, considerada estritamente, não pertence ao domínio da língua, mas é tomada por ela de forma arbitrária e associada a alguma ideia. Assim, chegou-se a dois aspetos do valor linguístico:

- a) *Aspeto conceitual*: no aspeto conceitual do valor linguístico, o conceito dos signos é associado ao significante não por um processo unitário, isolado, signo por signo; ao contrário, a língua deve ser considerada no seu todo para que esse processo de associação possa ser compreendido. O significado, ainda que seja a contraparte do significante no interior do signo, não lhe seria atribuído diretamente, mas pela oposição de um signo aos demais. O significado de um signo é atribuído ao seu significante pela presença de outros signos, que vão determinar, por oposição e exclusão, o seu significado. Assim, cada signo tem o seu próprio significado justamente porque convive com os demais signos da língua.
- b) *Aspeto material*: no aspeto material do valor linguístico, não é o som em si que importa, mas as diferenças que permitem distinguir um termo de outro. No caso do aspeto material, o valor está presente pela oposição negativa e relativa dos fonemas. A faixa de liberdade para a produção de cada fonema é determinada pelo seu valor. Quando a alteração na produção pode afetar o valor do termo, a língua não permitirá a sua produção indiscriminada. (Saussure, 2002, p. 135)

No que se refere ao significado e ao significante, na língua só existem diferenças. Por outro lado, o signo considerado na sua totalidade seria algo positivo, uma vez que, comparado a outro signo, não apresentaria diferenças, mas apenas oposição:

Um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de ideias; mas essa confrontação de um certo número de signos acústicos com outras tantas divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores; e é tal sistema que constitui um vínculo efetivo entre os elementos fónicos e psíquicos no interior de cada signo. Embora o significado e o significante sejam considerados, cada qual à parte, puramente diferenciais e negativos, a sua combinação

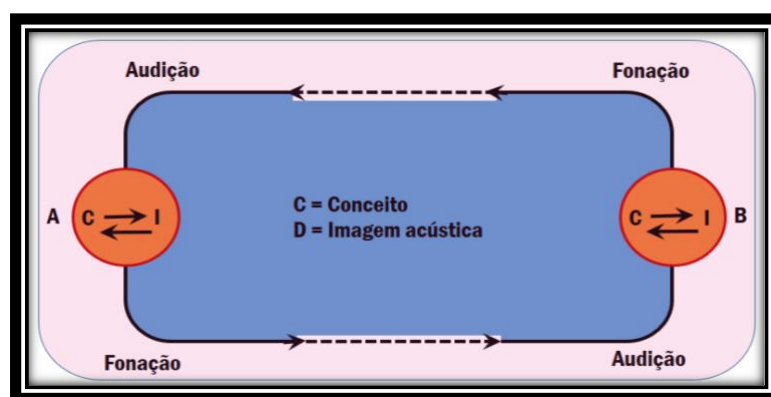
é um facto positivo; é mesmo a única espécie de factos que a língua comporta, pois o próprio da instituição linguística é justamente manter o paralelismo entre essas duas ordens de diferenças. (p. 139)

O autor explica que, enquanto a imagem acústica e o conceito são negativos na sua constituição, o signo, uma vez instituído por esse sistema negativo, comparativo e restritivo, paradoxalmente tornar-se-ia num elemento positivo. O conceito não teria nada de semelhante a uma figuração ou a uma ideia positiva do referente, mas seria estabelecido por um processo psíquico, próprio dos sistemas representativos, ou sistemas de valor. O conceito seria, portanto, associado a uma imagem acústica igualmente estabelecida por um processo de valoração. Esse conceito não deve ser confundido com o referente, que diz respeito à função que pode ter um signo linguístico de referir objetos do mundo (Saussure, 2002).

A partir do funcionamento do signo, como conceito-chave da língua, e das considerações sobre a fala, o autor explica o conhecido “circuito da fala”. Para Saussure (2006), o fenómeno da fala tem um ponto de partida situado no cérebro, onde os “conceitos” ou factos de consciência estão ligados a “imagens acústicas”. Quando um conceito suscita uma imagem acústica, o cérebro do falante envia ao sistema de fonação um “impulso correlativo da imagem”, para que o som seja propagado até ao ouvinte, o qual, ao ouvir essa expressão sonora evocadora da imagem, associa-a ao conceito correspondente, dando continuidade a esse processo. A Figura 5 apresenta o “circuito da fala”.

Figura 4.

O circuito da fala de Saussure



Fonte: Adaptado de Saussure (2006)

A utilização do circuito permite diferenciar as partes físicas (ondas sonoras), fisiológicas (fonação e audição) e psíquicas (imagens verbais e conceitos), situando o papel do signo em relação aos eventos que desencadeiam a fala. Desse modo, além de psíquico, o signo é caracterizado como uma parte interior do circuito, em contraposição ao som, que é exterior;

e passivo, sendo ativo aquilo que parte da associação mental e se materializa para chegar ao ouvido de outrem.

Para melhor assinalar a oposição entre “*conceito*” e “*imagem acústica*”, Saussure (2006) substituiu esses dois termos por “*significado*” e “*significante*”, respetivamente, mantendo o termo “*signo*” para representar o todo. Os dois elementos, significante e significado, que constituem o signo estão intimamente unidos e um reclama o outro. Assim, são interdependentes e inseparáveis.

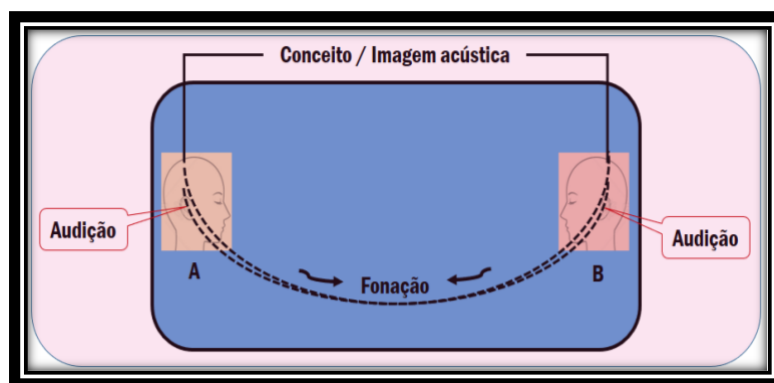
Focando a atenção no significante, este é considerado como uma imagem acústica que pode traduzir-se numa imagem visual constante. Cada imagem acústica é a soma de um número limitado de elementos ou fonemas, suscetíveis de serem evocados por um número correspondente de signos na escrita. Isto permitiu definir a língua como “o depósito das imagens acústicas, e a escrita a forma tangível dessas imagens” (Saussure, 2006, p. 23).

Por outro lado, o significante é tido como a contraparte do signo que corresponde a uma imagem acústica num contexto mental, sendo sonoramente realizável e também registável através da escrita. Deste modo, o conceito do significante é essencial aos estudos linguísticos, facto que se reflete nos princípios elementares de áreas como a fonologia.

Relativamente ao significado, segunda face do signo, este aparece primeiramente como “conceito”, mas também pelo termo “imagem acústica” em vez de “significante”. Esse conceito também é chamado de “fato de consciência”, sendo responsável por suscitar, no cérebro, uma imagem acústica. É a partir dessa associação psíquica que o processo fisiológico da fonação e a etapa física da propagação sonora acontecem (Saussure, 2006). A Figura 6 apresenta uma adaptação do circuito da fala de Saussure, permitindo analisar o lugar da língua nos factos da linguagem.

Figura 5.

Adaptação do circuito da fala de Saussure



Fonte: Adaptado de Saussure (2006)

Do ponto de vista de Corrêa (2007), no conjunto da linguagem, para identificar a esfera que corresponde à língua, é necessário que as pessoas se coloquem diante do ato individual que permite reconstruir o circuito da fala. Para isso, são necessários, no mínimo, dois indivíduos (A e B conversando). O ponto de partida do circuito situa-se no cérebro da pessoa “A”. O circuito estabelece-se da seguinte forma:

- No cérebro situam-se os conceitos associados às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para expressá-los;
- Um conceito suscita no cérebro uma imagem acústica correspondente (fenómeno psíquico);
- Em seguida, o cérebro transmite aos órgãos de fonação um impulso correlativo da imagem (fenómeno fisiológico);
- Depois, as ondas sonoras propagam-se da boca do indivíduo “A” até ao ouvido do indivíduo “B” (processo físico);
- Agora, o circuito prolonga-se no ouvinte em ordem inversa: transmissão fisiológica da imagem acústica do ouvido ao cérebro; no cérebro, associação psíquica dessa imagem com o conceito correspondente;
- Se o segundo indivíduo “B” falar, esse novo ato seguirá o mesmo circuito (Corrêa, 2007, p. 24).

Esta representação permite compreender que os conceitos e as representações dos signos linguísticos que se encontram no cérebro do indivíduo “A” são transmitidos por um impulso aos órgãos da fonação (fenómeno psíquico). A partir desse circuito, Saussure (2006) considerou que todos os indivíduos assim unidos pela linguagem reproduzirão aproximadamente os mesmos signos associados aos mesmos conceitos.

Do ponto de vista de Corrêa (2007), a execução desse processo (fala) é um ato individual, acessório e mais ou menos accidental. Envolve as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua para exprimir o seu pensamento, isto é, o mecanismo psicofísico que permite exteriorizar essas combinações. Por outro lado, a língua é um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou no conjunto de indivíduos (a língua, por sua vez, é social). É no povo que a língua existe de modo completo. É o produto que o indivíduo regista passivamente.

Em função das afirmações apresentadas, é possível referir que o estudo da linguagem comporta, fundamentalmente, duas partes: uma, essencial, que tem por objeto a língua, social

na sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, que tem por objeto a parte individual da linguagem - a fala - incluindo a fonação, e é psicofísica. Por outro lado, com o encontro de uma definição autónoma da língua, Saussure delimitou que ela não se confunde nem com a definição de linguagem nem com a definição de fala, possuindo uma ordem própria.

Segundo Silveira (2011), o movimento da procura pelo objeto da linguística adquiriu uma forma mais precisa através da Teoria do Valor. Desse modo, a língua tornou-se melhor delimitada a partir das formulações dessa teoria, ficando claro que a relação entre a definição de língua e a elaboração do princípio de valor linguístico é uma via de mão dupla, que permitiu delimitar a língua como objeto de estudo da linguística e, por outro lado, que a delimitação da língua só pode ser aprimorada à medida que a Teoria do Valor se desenvolvia.

Numa outra vertente, Viotti (2008) refere que a língua também está associada à neurofisiologia das pessoas. Por isso, a linguística estuda quais partes do cérebro estão envolvidas na produção e na compreensão da fala e como ocorrem as afasias, que são perdas linguísticas geralmente causadas por Acidentes Vasculares Cerebrais (AVC) ou por traumatismos cranianos. Estuda ainda as características físicas e motoras do aparelho fonador, responsável pela produção dos sons das línguas orais, e as características físicas e funcionais dos ouvidos, responsáveis pela receção dos sons.

2.3 A leitura e seus processos

Para Neubauer e Novaes (2009), a expansão da leitura foi, sob vários aspetos, funcional para a consolidação da burguesia enquanto classe dominante. Inicialmente, fortaleceu a ideia de que o meio apresenta as mesmas oportunidades de ascensão aos seus membros, dentre os quais apenas os mais capazes superam os obstáculos e se impõem por terem sabido explorar as chances oferecidas. Propiciou ainda o aumento do público leitor, contribuindo para a ampliação do mercado consumidor de bens transmitidos por escritos. Compreendeu-se que, na linguagem, algumas palavras tinham a função de indicar ação, outras de nomear coisas, outras de descrever qualidades ou estados das coisas, etc. Evidentemente, quando criaram a linguagem, os homens primitivos não imaginaram que estas funções algum dia receberiam os nomes de verbos, substantivos, adjetivos, advérbios, etc.

Desde os primeiros vestígios de escrita nas antigas civilizações, constatou-se que o domínio da leitura e da escrita não era privilégio de todos. Nas civilizações gregas e romanas, verificou-se que, na cultura desses povos, o domínio dessas habilidades era geralmente ligado ao poder, pois já se pregava que elas proporcionavam educação, formação intelectual, além do

desenvolvimento psíquico e espiritual do indivíduo e, por isso, diferenciavam as pessoas e determinavam as classes sociais. Sobre esta questão, Martins (2005, p. 22) afirma:

Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas: possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à dos senhores, dos homens livres.

Por outro lado, se o conceito de leitura estava geralmente restrito à decifração da escrita, a sua aprendizagem devia ligar-se, por tradição, ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, económica e cultural. Este posicionamento é validado por Leffa (2005) ao considerar que a qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. Pelo que, a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O seu significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor.

Zilberman (2008) acrescenta que, a partir do arranjo de certa ideologia, expandiu-se a noção de que a leitura distingue os indivíduos. Tal diferença, de acordo com a sua análise, advém das oportunidades desiguais de alfabetização de que pessoas e grupos dispõem, originando-se, portanto, na organização da sociedade dividida em classes menos e mais privilegiadas. Foi, contudo, no século XVIII que a leitura começou a ser evidenciada como uma atividade definida pela sua faceta social. Ler representa também uma dimensão da inclusão social. Os analfabetos, no sentido literal do termo, e os analfabetos funcionais são pessoas que sentem, a cada passo, o peso da exclusão social, que se manifesta como dificuldades reais da vida quotidiana e afeta a qualidade de vida das pessoas.

2.3.1 Conceitos de leitura

A palavra “leitura” vem do verbo latino *legere*, que, segundo o Dicionário Houaiss, significa recolher, escolher, captar com os olhos. Segundo Zilberman (2008), geralmente a leitura é considerada a partir de uma ótica individual, como resultado de um período determinado de escolarização. Para a autora, ler não é inato ao ser humano, e essa circunstância — a de consistir numa habilidade adquirida — denuncia a natureza social desta atividade. Por outro lado, a dimensão social da leitura apresenta-se de modo mais evidente quando se

considera que o exercício da leitura depende do funcionamento e integração dos seguintes fatores:

- Um sistema: o da escrita;
- Um processo: o de alfabetização; e
- Um conjunto de valores: o que postula a importância de a pessoa dominar o código escrito, distinguindo as que o fazem das que ainda não foram capacitadas a tanto (Zilberman, 2008, p. 3).

A interação destes fatores depende das instituições, sendo a escola a mais representativa, responsável pelo processo de alfabetização do indivíduo e pela socialização do sistema da escrita. Neste processo, junto à ação da escola, é necessária a contribuição da tecnologia. Deste modo, a técnica aparece no âmbito da educação, ao qual a leitura está indelevelmente vinculada, confundindo-se com os meios que permitem produzir, ampliar e consolidar os métodos de alfabetização, tornando-os condição necessária para a efetiva aprendizagem da habilidade de ler (Zilberman, 2008).

Sob esse mesmo ponto de vista, Santos (2011) considera que as alterações inerentes ao conceito de leitura, que se operaram ao longo do século XX, são consequência das próprias transformações registadas na sociedade: o rápido avanço científico e tecnológico, os desafios profissionais num mundo cada vez mais competitivo, a necessidade de atualização constante em áreas onde os conhecimentos se ampliam e multiplicam dia após dia. “A ideia de que todo o homem tem o direito ao saber e à cultura levou a uma reformulação do próprio conceito de leitura, quer por parte de teóricos e investigadores, quer por parte das entidades políticas” (Santos, 2011, p. 23).

É preciso salientar que, de acordo com Cadório (2011), o verbo “ler” já existia antes de ser o signifiante para o ato de leitura. Etimologicamente, deriva do verbo latino *legere*, que significava simplesmente “colher”. Quando os romanos começaram a ler, acharam que podiam transferir este significado para o ato de ler, porque verificaram que, a partir da leitura, se podia colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém. Relativamente ao conceito, a definição de leitura levava a que esta fosse entendida exclusivamente como um ato recetivo, em vez de ser concebida como um ato interpretativo que releva tanto do texto como do autor e do leitor, bem como do que estas três dimensões implicam.

A consideração destas ideias sobre a leitura levou Viana e Teixeira (2002) a considerar que a polissemia da palavra “ler” deriva da riqueza que o conceito subjacente encerrava. Dada a riqueza desta competência e o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que

estão em jogo na conduta humana e no ato de ler, era inevitável o estabelecimento do seu conceito.

Tal conceito deveria subsidiar o leitor com as principais questões da oralidade e da escrita, oferecendo-lhe o conhecimento atual sobre o assunto e a sua aplicabilidade, auxiliando os atos para todos os que se interessam pelo campo da linguagem verbal, em todas as áreas da comunicação, despertando a valorização para análise, discussão e descoberta. Isso reforça a ideia de que ler é uma atividade complexa, pois ler é decifrar realizando a associação letra-som, mas também compreender, refletir, julgar e criar.

Ribeiro (2005) considera que apresentar uma só definição para o ato de ler seria limitar uma grande discussão a níveis de uma realidade polémica. Por isso, apresenta, em síntese, na Tabela 14, alguns conceitos extraídos de um quadro vasto e possível, ilustrativos das diferentes perspetivas.

Tabela 14.

Conceitos de leitura

<i>Autor</i>	<i>Conceito</i>
<i>Lapp-Flood (1978, citado por Díaz, 1997)</i>	Ler consiste num processo de perceção, interpretação e avaliação do material impresso.
<i>Goodman (1982, citado por Díaz, 1997)</i>	Ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo) obter sentido da linguagem escrita.
<i>Alonso-Matias (1985, citado por Díaz, 1997)</i>	Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas que, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto.
<i>Iser (1987, citado por Díaz, 1997)</i>	A leitura é em processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia.
<i>Solé (1989, citado por Díaz, 1997)</i>	Ler é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito.
<i>Tébar (1996, citado por Díaz, 1997)</i>	A leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interação de processos percetivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características do texto.
<i>Bloomfield (1958, citado por Viana e Teixeira, 2002)</i>	A leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual.
<i>Lerroy-Boussion (1968, citado por Viana e Teixeira, 2002)</i>	Ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem.
<i>Mialaret (1997, citado por Viana e Teixeira, 2002)</i>	Saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético.
<i>Bonboir (1970, citado por Viana e Teixeira, 2002)</i>	Ler é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita.
<i>Spache e Spache (1977, citado por Viana e Teixeira, 2002)</i>	A leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores veem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um ato visual, um processo percetivo, e um processo de pensamento.

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2005)

A análise deste conjunto de definições permite perceber alguns aspetos que se erigem como comuns, indicando que a leitura é uma descodificação dos signos gráficos, sendo a sua finalidade a extração de sentido.

A partir da análise realizada por Viana e Teixeira (2002), estes consideram que se devem incorporar outras dimensões ao ato de ler, pelo facto de que tornar-se leitor requer o domínio de um conjunto complexo de operações mentais, atitudes, expectativas e comportamentos, assim como competências específicas relacionadas com a linguagem escrita. Um outro aspeto relacionado com as características da leitura aponta para que:

- A leitura deve envolver a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto;
- Deve sempre existir um objetivo quanto à leitura;
- O objetivo da leitura será determinante para a interpretação que o leitor realizará do texto, para que assim haja a construção de significados, não sendo a interpretação uma tradução ou réplica do significado que o autor quis dizer;
- A leitura deve sempre envolver a compreensão do texto escrito (Bodaloy et al., 2011, p. 6).

O ato de leitura é constituído por uma série de processos cognitivos linguísticos de diferentes níveis, iniciando-se por estímulos visuais e finalizando com a descodificação e a compreensão. Desse modo, a leitura constitui-se como um dos avanços na busca do conhecimento sistemático e aprofundado na educação.

Dentro desta ótica, Bodaloy et al. (2011) referem que a leitura, como um processo que considera a interação entre autor-texto-leitor, é tema recorrente nos estudos de teóricos que analisam a linguagem e pode ser considerada como:

O ato em que o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, em função dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, mas de reconstruí-la, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que envolve estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível a compreensão. (p. 3)

Segundo Koch (2006), “a leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão do texto a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem” (p. 13). Logo, o ato de ler consiste no

processamento da informação de um texto escrito com a finalidade de o compreender. Assim, é possível afirmar que a leitura envolve diferentes processos e estratégias. Amaro (2010) acrescenta que:

A leitura é uma aquisição complexa que proporciona possibilidades variadas de entendimento da relação sujeito-sociedade. Pelo que não se limita apenas à decifração de alguns sinais gráficos. Ela exige do indivíduo uma participação efetiva enquanto sujeito ativo no processo, levando-o à produção de sentido e à construção do conhecimento. (p. 12)

2.3.2 Importância da leitura

A importância da leitura para a construção do conhecimento, tanto do texto como do mundo, vem sendo cada vez mais destacada nos projetos educacionais como primordial na formação de um cidadão crítico. Segundo Martins (2005), a dinâmica na conceção de leitura pode ser sintetizada em duas, sendo:

Primeiro. Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio da aprendizagem estabelecida a partir do condicionamento estímulo-resposta;

Segundo. Como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, económicos e políticos (perspetiva cognitiva-sociológica). (Martins, 2005, p. 31)

Nesta vertente, Sousa (2013) considera que aprender a ler na sociedade de hoje é uma necessidade básica para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza. Um analfabeto é, de certo modo, discriminado na sociedade, pois nunca chega a alcançar uma completa autonomia pessoal por depender dos demais para as mais simples tarefas.

Soares (2018) considera que a educação de base de todos os cidadãos é um ideal que caracteriza as sociedades modernas contemporâneas. Neste sentido, a escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e sérios. Por isso, de acordo com a UNESCO, a Educação para o Século XXI tem sido sustentada na ideia da necessidade da educação escolar trabalhar, para além da dimensão do saber, as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do interagir e do viver e conviver com os outros. No entanto, para exercer uma cidadania efetiva,

é indispensável o domínio da leitura, uma vez que ela é determinante no conhecimento crítico, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na participação e no enriquecimento cultural.

Além disso, a leitura é crucial para o desenvolvimento cognitivo e pessoal, pois expande o vocabulário, melhora a escrita, estimula o pensamento crítico e a criatividade. É também uma ferramenta para combater o stresse, fortalecer a memória e a concentração, sendo fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Além disso, estimula o cérebro, funcionando como um exercício que ativa áreas responsáveis pela imaginação, aprendizagem e raciocínio. Ler é uma atividade que promove a saúde mental e aumenta a capacidade de concentração e a memória de longo prazo (Soares, 2018).

Segundo Cruz (2007), a aprendizagem da leitura é a base para as outras aprendizagens escolares, porque, com a leitura, melhora-se no indivíduo o sistema linguístico e comunicativo. A sua importância está relacionada com o facto de a leitura englobar quatro aspetos: sociais, culturais, informativos e a ocupação do tempo livre. Os aspetos sociais referem-se às atividades simples do dia a dia, como ler uma carta ou compreender os próprios documentos. Já os aspetos culturais dizem respeito às aprendizagens obtidas na escola através da literatura, da ciência, entre outras. A leitura também serve para adquirir conhecimento sobre economia e política, ou seja, para manter o indivíduo atualizado com as informações mundiais.

De acordo com Antunes (2009), “a leitura é um projeto social inadiável, uma conquista possível, uma competência em permanente construção” (p. 205). O seu objetivo não é apenas a formação ou a consolidação do gosto pela atividade de ler, mas também o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja ele procedente de esferas privadas ou públicas, apropriando-se o aluno do lido e construindo a sua história de leitor. Por outro lado, a leitura possibilita a articulação do mundo lido ao mundo vivido, permitindo refletir, avaliar e criticar a realidade na qual se está inserido.

Relativamente aos objetivos da leitura, Kleiman (2010) considera que nenhuma prática de leitura deveria acontecer sem se levar em conta os motivos e objetivos, que são variados e relacionam-se com diferentes géneros textuais. Para Solé (2011), os objetivos dos leitores relativamente a um texto podem ser muito variados. Alguns objetivos gerais que devem orientar a leitura em sala de aula são os seguintes:

- a) *Ler para promover o gosto pela leitura:* tem como objetivo a fruição, a evasão e o prazer estético;
- b) *Ler para buscar uma informação precisa:* lê-se para localizar dados que interessam;

- c) *Ler para seguir instruções*: é uma forma de ler para realizar algo concreto e específico;
- d) *Ler para construir conhecimentos*: lê-se para pesquisar e apreender conceitos. Requer esforço, lentidão e retornos ao que foi lido para melhor apreensão;
- e) *Ler para revisar textos próprios*: tem por objetivo reler criticamente para constatar a adequação do texto;
- f) *Ler para praticar a leitura em voz alta*: geralmente negligenciada na escola, esta prática deveria possibilitar aos alunos lerem com clareza, fluência e rapidez;
- g) *Ler para verificar a compreensão do que se lê*: neste processo, o leitor é ativo e interativo, procurando verificar ou testar a compreensão do que está a ler. (Solé, 2011, p. 77)

Freire (2011), na obra *A importância do ato de ler*, afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (p. 11). De acordo com o autor, a leitura do mundo significa compreender a realidade que cerca as pessoas, mediada pelas palavras, pelos objetos, pelas pessoas, pelos gestos e pelas imagens. Também considera que o objeto da leitura é o mundo e a palavra.

Sousa e Pereira (2007) referem que, para Freire, ler o mundo era um ato, uma ação do sujeito, uma atividade percetiva de construção do sujeito no mundo, de reconhecimento do seu ser no mundo, do seu lugar no mundo e da sua relação necessária com o outro. Ler, nesse sentido, é atribuir sentidos ao mundo. Para melhor entender esse mundo, a leitura da palavra escrita apoia-se no conhecimento adquirido ao longo da vida, ao mesmo tempo que amplia e modifica esse conhecimento.

Nesta mesma perspetiva, Silva (2003, p. 22) considera que “o processo de leitura apresenta-se como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e do passado e em termos de possibilidades de transformação cultural”. Segundo Silva (2002, p. 16):

A leitura ocupa, sem dúvida, um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas académicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita, utilizando-se

primordialmente de registos verbais escritos (textos) nas suas práticas de criação e recriação de conhecimento.

Também existe a ideia de que o desenvolvimento tecnológico exige um leitor competente. Esse leitor é definido como:

O leitor que, diante de um texto escrito, tenha a autonomia suficiente para atuar desde a decodificação da mensagem no seu aspeto literal até ao estabelecimento de um conjunto mínimo de relações estruturais e contextuais que ampliem a significação do texto a tal ponto que se possa considerar ter havido, efetivamente, apropriação da mensagem, do significado na multiplicidade de relações estabelecidas entre texto e leitor, entre textos e com o mundo. (Lajolo, 2013, p. 105)

Segundo o filósofo francês Voltaire⁸, “perigoso não é o homem que lê, é o que relê”. Isso ocorre porque ler é conhecer e, na releitura, há uma maior compreensão do texto e, conseqüentemente, do mundo a que ele se refere e do qual o leitor participa, possibilitando uma consciência mais crítica e uma atitude mais ativa.

Para Vygotsky (1984), o uso da linguagem constitui-se na condição mais importante para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores - a consciência da criança: “O conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e reflete-se nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre esses conteúdos” (p. 126).

Dessa forma, estudar a constituição da consciência na infância não se resume a analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim a resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade. Assim como a aprendizagem em geral, a leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes e implica igualmente um comprometimento, acarretando alguns riscos.

Segundo Martins (2005), a leitura se apresenta em três níveis básicos: o sensorial, o emocional e o racional.

- a) *Leitura sensorial*: é a primeira leitura que fazemos do mundo, a mais básica, realizada através dos nossos sentidos;
- b) *Leitura emocional*: faz emergir a empatia, tendência para sentir o que se sentiria caso a pessoa estivesse na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele

⁸ <http://beatrix.pro.br/educacao/frases.htm>>.

de outra pessoa, objeto ou personagem. Essa leitura tem o poder de libertar emoções, podendo trazer um misto de sentimentos, como satisfação ou profunda tristeza;

- c) *Leitura racional*: pode ser comparada a um processo abrangente, no qual o leitor interage com toda a sua capacidade a fim de aprender as mais diversas formas de expressão. (Martins, 2005, p. 34)

Por isso, a leitura constitui um fator decisivo de estudo, pois proporciona a ampliação do conhecimento, a obtenção de informações básicas e a abertura de novos horizontes, mantendo o enriquecimento do vocabulário. A leitura também tem como objetivo formar leitores críticos, capazes de refletir sobre a realidade em que estão inseridos e analisar as suas próprias atitudes e comportamentos. A leitura do mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, escrever, reescrever e transformar, através de uma prática consciente, ou seja, compreender de forma mais ampla possível o meio sociocultural em que cada sujeito está inserido.

Ao referir-se à importância da leitura, Sousa (2007) afirma que é uma atividade que possibilita: (i) A evasão; (ii) A descoberta de outros espaços; (iii) Vivenciar experiências gratificantes; (iv) Compreender melhor o mundo; (v) Desenvolver estruturas afetivas; (vi) A identificação com personagens, sentimentos, problemas ou perspectivas; (vii) O desenvolvimento social e o alargamento dos conhecimentos; (viii) Aceder ao saber; e (ix) Desenvolver competências de leitura para outras leituras e como ferramenta de comunicação.

O autor também considera que o vocabulário de uma pessoa que tem o hábito de ler é amplo, pois a aptidão para ler com proficiência é o mais significativo indicador de bom desempenho linguístico, permitindo ao leitor ter uma quantidade de informações sobre quase todos os domínios do conhecimento, sabendo hierarquizá-las, estabelecendo as devidas correlações entre elas e discernindo as que se implicam das que se excluem, utilizando-as apropriadamente como recursos argumentativos para sustentar as suas ideias (Sousa, 2007).

Por isso, a leitura manifesta-se como um importante fator de desenvolvimento pessoal e social, erigindo-se como uma obrigação de todas as sociedades. É uma realidade que, se se pretende adquirir um nível de desenvolvimento aceitável, há que erradicar o analfabetismo. Quando o indivíduo sabe ler, tem mais facilidade em aceder à informação, usando como ferramenta a leitura.

Conforme Kleiman (2012), a leitura envolve tanto os conhecimentos prévios do leitor quanto os sentidos por ele construídos por meio do texto, numa atividade cognitiva

fundamentalmente construtiva. Neste processo de construção do sentido textual, cabe ao leitor relacionar os dados textuais com o conhecimento já construído. Assim, os leitores acionam o conhecimento prévio a partir de pistas fornecidas pelo texto escrito, as quais permitem fazer predições sobre um evento, sem que todas as suas variáveis sejam conhecidas.

Cabe ressaltar que o conhecimento é entendido como uma forma de compreender a realidade, o que se logra através dos sentidos, da percepção, da imaginação ou do intelecto. Deste modo, “conhecer é elaborar um modelo de realidade e projetar ordem onde havia caos” (Cyrino & Penha, 2013, p. 13). Para estes autores, três elementos são necessários para que haja conhecimento:

- O sujeito, que é o ser que conhece;
- O objeto, aquilo que o sujeito investiga para conhecer;
- A imagem mental em forma de opinião, ideia ou conceito que resulta da relação sujeito-objeto e que passa a habitar a subjetividade daquele que conhece. (p. 15)

Nesse processo, dado que o humano pensa, sente e se comunica, ele articula sentimentos e pensamentos e transmite-os por meio da linguagem simbólica, a qual o diferencia dos demais seres existentes. Segundo Charlot (2016), essa linguagem pode ser oral ou escrita, verbal ou não verbal. Falar, escrever e gesticular são maneiras elementares de o sujeito humano produzir e veicular informações, conhecimentos e saberes.

As informações ele regista em suportes materiais palpáveis. O conhecimento ele apreende na sua subjetividade, de maneira dinâmica, para sempre ser reelaborado. O saber são aquelas informações e aqueles conhecimentos que ele, humano, mobiliza para relacionar-se com o mundo, interagir com os semelhantes, com a sociedade, com o universo e com a vida. (p. 54)

Por meio da relação sujeito-objeto, da qual resultam informações, conhecimentos e saberes, o humano cognoscente busca compreender, representar e explicar os objetos com os quais convive na sua vida prática e até aqueles que imagina possam existir como ideia formal. É a inteligência simbólica, diferente de uma programação instintiva, que possibilita ao ser humano pensar, sentir, problematizar e agir, dando-lhe a possibilidade de produzir uma gama variada de conhecimento (Cyrino & Penha, 2013). Por interesse próprio deste estudo, na Tabela 15 apresentam-se quatro tipos de conhecimento, segundo a Taxonomia Revisada de Bloom.

Tabela 15.

Tipos de conhecimento segundo a Taxonomia Revisada de Bloom

<i>Tipo de conhecimento</i>	<i>Descrição</i>
I. Conhecimento fatural	– O conhecimento fatural inclui elementos básicos, necessários para a familiarização com o conteúdo e na resolução de problemas da área. Tais elementos viabilizam a comunicação, a compreensão e a organização de conceitos. As duas subcategorias do conhecimento fatural são conhecimento de terminologia e conhecimento de detalhes e elementos específicos: ✓ O conhecimento de terminologia envolve a linguagem básica de uma disciplina. São símbolos e rótulos verbais e não verbais, como palavras, numerais e figuras, que possuem determinados referentes. ✓ O conhecimento de detalhes específicos e elementos refere-se a conhecimentos de eventos, locais, datas, fontes de informação, pessoas e elementos afins, para descrever e pensar sobre aspetos próprios do campo.
II. Conhecimento conceitual	– O conhecimento conceitual abrange um amplo conjunto de conhecimentos. Representa a informação, ao mostrar como as partes que a compõem estão interconectadas e inter-relacionadas de modo mais sistemático e como funcionam juntas de modo a organizar e estruturar um conteúdo. As subcategorias desse tipo de conhecimento são três: ✓ Conhecimento de classificação e categorias; ✓ Conhecimento de princípios e generalizações; e ✓ Conhecimento de teorias, modelos e princípios.
III. Conhecimento procedimental	Enquanto os conhecimentos fatural e conceitual respondem à pergunta “o quê?”, o procedimental refere-se a “como saber fazer” algo. Esse saber fazer pode incluir tanto a resolução de exercícios rotineiros quanto de novos problemas, sendo que cada área de conhecimento possui seus próprios procedimentos, técnicas, habilidades e métodos.
IV. Conhecimento metacognitivo	Esse tipo de conhecimento é essencial para que os alunos assumam maior responsabilidade e controlo sobre seu pensamento e seu processo de aprendizagem. Envolve o conhecimento sobre a cognição em geral, a consciência acerca do que os alunos sabem sobre sua própria aprendizagem e, como eles monitoram, controlam e regulam esse processo. Na leitura, por exemplo, os alunos podem usar diversas estratégias metacognitivas ao empregar conhecimentos a respeito de como ler um determinado tipo de texto, e ao monitorar e testar sua própria compreensão, na medida em que a leitura é feita.

Fonte: Adaptado de Anderson et al. (2014)

2.3.3 A leitura e sua relação com os processos cognitivos

Como já referido, a leitura é um processo através do qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, devendo, para tal, dominar o código escrito para poder alcançar o seu significado (Casas, 2011). De acordo com Artigas (2012), a leitura é uma atividade complexa que integra dois tipos de competências muito diferentes: as que permitem reconhecer e atribuir um significado às palavras escritas que vemos (descodificação) e as implicadas nos processos de interpretação ou compreensão linguística. Deste modo, a leitura é a interpretação de palavras representadas de forma escrita, em que a cada fonema, nível mais elementar da linguagem, corresponde uma unidade gráfica, o grafema.

Do ponto de vista psicolinguístico, Siqueira et al. (2012) apontam que a leitura consiste num processo ativo, autodirigido por um leitor que extrai do texto (uma página escrita ou

combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado previamente codificado por um emissor. Desse modo, a extração do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita constituem os objetivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.

Segundo Valer (2017), as diversas correntes de pensamento inseridas na teoria cognitivista admitem a existência de estruturas na mente, atribuindo-lhes a responsabilidade pela construção do conhecimento. Por outro lado, a concepção cognitivista inatista, de acordo com Scarpa (2004), considera que as formas de conhecimento existentes e passíveis de serem adquiridas por um indivíduo já estão predeterminadas no sujeito; assim, o conhecimento é uma aquisição interna (endógena).

Essa concepção, com base racionalista, defende que a fonte principal do conhecimento humano é a mente, uma vez que a percepção e a compreensão do mundo externo pelo indivíduo residem no preenchimento de certas proposições e princípios da interpretação, que são inatos e não derivados da experiência. (p. 54)

Como é sabido, os seres humanos possuem um conjunto de faculdades específicas, entre as quais se inclui a faculdade da linguagem, cujo papel crucial é permitir a aquisição do conhecimento. Para Raposo (2005), essas faculdades pertencem a uma herança linguística genética comum a toda a espécie humana, sendo este o principal meio que torna os humanos diferentes dos animais; ou seja, a faculdade da linguagem permite o desenvolvimento da razão e da criatividade, sendo estes aspetos os fundamentos da teoria cognitivista. Pelo facto de na leitura intervir uma série de processos cognitivos diferentes no seu grau de operacionalização, considera-se pertinente fazer referência a alguns conceitos relacionados com a cognição.

2.3.3.1 O conceito de cognição

Segundo Gauer et al. (2018), as Ciências Cognitivas (CC) constituem um conjunto de disciplinas formado pela Psicologia Cognitiva, Inteligência Artificial, Filosofia da Mente, Neurociência e pelas suas relações interdisciplinares, dedicando-se à investigação da cognição humana. A CC é uma disciplina criada com o objetivo de estudar a cognição sob diferentes pontos de vista, sejam eles abstratos, humanos ou mecânicos. “Ela caracteriza-se pela interdisciplinaridade do estudo da mente. Cada disciplina constituinte interessa-se pela natureza da inteligência, mas o método, as teorias e observações são distintas” (Medin & Ross, 2006, p. 67).

Ao referir-se ao objeto de estudo das CC, Neisser (2014) indica que estas investigam os processos envolvidos na aquisição, representação, armazenamento e utilização do conhecimento, como a sensação, percepção, atenção, memória, aprendizagem, pensamento e linguagem. Inserindo este objeto de estudo das CC no contexto da Teoria do Processamento da Informação, pode-se afirmar que: “são todos os processos pelos quais o *input* sensorial é transformado, reduzido, elaborado, estocado, recuperado e usado” (p. 4).

Deste modo, a cognição pode ser considerada como as representações mentais e as suas regras de transformação. Assim, a finalidade da Psicologia Cognitiva seria, além de conhecer as representações mentais, compreender as regras de transformação da informação que entra no sujeito como *input* e sai como *output*. Afirma-se que as CC investigam essas regras tanto nas suas formas terminais como através do processo do seu desenvolvimento (Neisser, 2014).

O termo “*cognição*” provém da raiz latina *cognoscere*, que significa “conhecer”. De acordo com Nez e Umerez (2005), quando se fala de cognição, geralmente faz-se referência a tudo o que está relacionado com o conhecimento, seja pelo acúmulo de informações obtidas pela aprendizagem ou pela experiência.

Cognição é uma função psicológica relacionada ao aprendizado e à elaboração de conhecimento, bem como ao desenvolvimento emocional. Também conhecida como capacidade cognitiva ou até mesmo desenvolvimento cognitivo, a cognição é um termo usado para se referir à capacidade de adquirir conhecimento e desenvolver emoções, tendo como base o raciocínio, a linguagem e a memória, entre outros. (p. 34)

Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo é diretamente responsável pela forma como este se comporta, aprende e se relaciona com os estímulos que o rodeiam. Trata-se da capacidade do cérebro de perceber, raciocinar e armazenar todas as informações captadas pelos sentidos. Com base nesta ideia, Santos e Souza (2010) explicam que a cognição humana decorre da capacidade desenvolvida por homens e mulheres para criar ou compor representações mentais e processos imaginativos, partindo da memória de sensações, sentimentos e ideias. Essas criações ou composições são provocadas por perturbações internas que decorrem diretamente dos estímulos recebidos do ambiente no qual os seres humanos estão inseridos.

Numa outra perspetiva, Eysenck e Keane (2007) referem que o conceito de cognição pode ser concebido a partir de diversas abordagens: Psicologia Cognitiva, Neuropsicologia

Cognitiva, Ciência Cognitiva Computacional e Neurociência Cognitiva. Em geral, “cognição refere-se aos processos internos envolvidos em extrair sentido do ambiente e decidir que ação deve ser apropriada. Esses processos incluem atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento” (p. 11).

No contexto da Psicologia Cognitiva, Nez e Umerez (2005) afirmam que a cognição envolve a regulação emocional, o controlo de impulsos e a tomada de decisão, fundamentais para a saúde mental, qualidade de vida e relações interpessoais saudáveis. Pode também ser considerada como um conjunto de habilidades ou processos mentais que fazem parte de quase todas as ações humanas. Estas habilidades cognitivas, baseadas no cérebro, são necessárias para realizar qualquer tarefa, desde as mais simples às mais complexas. Estão relacionadas, fundamentalmente, com os mecanismos de como se aprende, se lembra, se resolvem problemas e se presta atenção ao que está associado a qualquer conhecimento real.

Segundo Eysenck e Keane (2007), uma das áreas que impulsionou o crescimento da Psicologia Cognitiva foram as pesquisas em Neuropsicologia, que identificaram partes do cérebro onde se localizam componentes da linguagem, memória, entre outros, a partir de estudos com pacientes com lesões cerebrais. A isto podem-se adicionar os avanços das telecomunicações, que levaram ao surgimento das teorias de sistemas de comunicação, analogamente estendidas aos seres humanos e incorporadas às teorias psicológicas.

Na perspetiva de Neufeld e Stein (2013), foi a partir do advento do computador digital que a Psicologia Cognitiva adquiriu maior força. Primeiro, porque os computadores comprovaram que ações complexas podiam ser reduzidas a séries de decisões de “sim” e “não”. Teoricamente, essa capacidade indicava que, independentemente da complexidade do conhecimento ou da informação humana, esta poderia ser representada por um código binário simples (expresso em dois elementos). Assim, se no computador esse processo funcionava, teoricamente a máquina poderia simular o comportamento humano, o que levou os psicólogos a desenvolver modelos de comportamento baseados nas ideias de *feedback* e operações binárias.

Esses modelos foram aceites por demonstrarem que o *feedback* e as operações binárias aproximam-se das ações humanas e poderiam ter um poder explanatório suficientemente forte para alterar a visão behaviorista. Neufeld e Stein (2013) salientam que, em 1967, Neisser trouxe o ponto de vista da Teoria do Processamento da Informação para a Psicologia Cognitiva. Neisser definiu Psicologia Cognitiva como a psicologia que se refere a todos os processos pelos quais um *input* sensorial é transformado, reduzido, elaborado, armazenado, recuperado e usado.

Para ele, os processos cognitivos criam códigos que são úteis para as pessoas, utilizáveis no seu dia a dia.

No que respeita à Teoria do Processamento da Informação, esta baseia-se na metáfora do computador como modelo da cognição humana. Essa comparação dos processos mentais com o computador decorre do facto de o computador desenvolver várias das atividades intelectuais atribuídas ao funcionamento cognitivo. O computador recebe informação, armazena-a para utilização posterior e utiliza-a para resolução de problemas (Ellis & Hunt, 2009). Analogamente, também as pessoas tomam as informações e armazenam-nas para uso posterior.

Best (2007) aponta que, para a Teoria do Processamento da Informação, a mente é constituída por um *software* e um *hardware*. O *hardware*, como no computador, é a máquina, todo um sistema neural, fisiológico e biológico. O *software* são os programas, ou seja, as atividades mentais, os processos cognitivos. O interesse dos psicólogos cognitivos centra-se no *software*: não estudam a atividade neural subjacente ao evento mental e cognitivo, mas sim a explicação dos processos cognitivos que operam sobre a informação. A Teoria do Processamento da Informação também discute como se dá essa transformação da informação.

Vieira (2007) ressalta que na Psicologia Cognitiva o ser humano é visto como um processador ativo, isto é, capaz de buscar informações de forma inteligente e consciente, criando representações dessas informações que adquiriu. São as representações mentais que lhes permitem ou não desenvolver atividades mentais como resolver problemas, reconhecer ou não um objeto, lembrar de alguém conhecido, etc. Eysenck e Keane (2007) destacam dois tipos de representações mentais:

- a) *As proposicionais*: as representações proposicionais expressam ideias, um conteúdo abstrato, como por exemplo a ideia de lar.
- b) *As análogas ou imagísticas*: as representações análogas expressam imagens concretas, análogas a como se percebem na realidade, por exemplo o tradicional desenho de uma casa. As representações análogas podem ser de origem visual, gustativa, olfativa, auditiva e proprioceptiva. (p. 49)

São consensos na visão do processamento da informação:

1. A mente é formada por processos cognitivos interrelacionados.
2. O principal responsável pela vida mental é a organização do conhecimento.

3. Processos cognitivos que sustentam eventos mentais devem ocorrer dentro de uma ordem específica, pelo menos em algumas situações.
4. Já que eventos mentais são abstratos serão mais facilmente compreendidos utilizando uma análise abstrata e, apesar de depender de substrato neurológico, não se restringem a ele.
5. O ser humano é autónomo e interage com o mundo externo intencionalmente.
6. A interação se dá através da mente que é um processador de símbolos e significados, que terão relação com as coisas do mundo externo. (Eysenck & Keane, 2007, p. 57)

Best (2007) sustenta que o Processamento da Informação acontece de forma seriada, isto é, uma atividade por vez seguindo uma série crescente ou decrescente de transformação da informação. Também se postula que no Processamento da Informação ocorrem em paralelo, mais de uma transformação de códigos simultaneamente.

2.3.3.2 Elementos das Teorias Cognitivistas da aprendizagem

O desenvolvimento da aprendizagem é norteado por diversas teorias, entre elas a cognitiva, que tem como objetivo explicar o processo de conhecimento humano. O seu principal defensor foi Jean Piaget, cientista suíço de grande influência no âmbito da educação, embora nunca tenha atuado como pedagogo. “De facto, há muitos anos, inúmeros educadores e pedagogos de diversos países se referem explicitamente à obra de Piaget para justificar as suas práticas ou princípios” (Rocha, 2010, p. 54).

Tendo em vista que a cognição se refere à forma de percepção, ou seja, ao raciocínio, é extremamente importante compreendê-la para utilizar técnicas mais apropriadas de educação em cada caso. As teorias cognitivistas da aprendizagem focam nos processos mentais, como atenção, memória e raciocínio, enfatizando que o conhecimento é ativamente construído pelo indivíduo ao interagir com o ambiente.

Estas teorias opõem-se ao comportamentalismo, priorizando a compreensão em vez da memorização, e são exemplificadas pelas teorias de Piaget, Ausubel e Vygotsky. Segundo D’Aquino (2007), “A aprendizagem refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e/ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades” (p. 6). Para Illeris (2013), “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (p. 3).

O cognitivismo entende a aprendizagem como um processo mental ativo de construção e organização do conhecimento, focado em como a mente processa informações, armazena e recupera. Em vez de apenas memorizar, a aprendizagem cognitiva busca a compreensão significativa através de habilidades como raciocínio lógico, pensamento crítico e resolução de problemas (Brites, 2024, p. 54).

Além disso, o cognitivismo pode ser descrito como uma perspectiva psicológica que sugere que o estudo da maneira como as pessoas pensam levará a um amplo conhecimento sobre grande parte do seu comportamento. Sendo uma corrente da Psicologia, “O cognitivismo ocupa-se do estudo dos processos que relacionam a mente com o conhecimento, refletindo implicações de como o ser compreende e organiza informações” (Silva-Neto & Melo, 2012, p. 4).

Segundo Lakomy (2008), a principal contribuição das teorias cognitivas é permitir um maior nível de compreensão sobre como as pessoas aprendem, partindo do princípio de que essa aprendizagem resulta da construção de um esquema de representações mentais que se dá a partir da participação ativa do sujeito e que resulta, em linhas gerais, no processamento de informações que serão internalizadas e transformadas em conhecimento.

No contexto destas teorias, Chomsky (2006) aponta que a mente já vem dotada de uma estrutura propensa a adquirir saberes, sendo que a aquisição da linguagem é uma das partes mais específicas do processo de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, a linguagem verbal constitui o meio mais eficaz do ser humano expor o pensamento, sendo essa faculdade inata. Isto sustenta o facto de que o ser humano é dotado geneticamente de determinados princípios em detrimento de outros, o que, para essa abordagem, é pré-requisito para se adquirir qualquer língua.

Uma particularidade da abordagem da teoria cognitivista é apontada por Bock, Furtado e Teixeira (2008) ao referirem que esta teoria diferencia a aprendizagem mecânica da significativa, definindo aprendizagem mecânica como o tipo de aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação a conceitos já existentes na estrutura cognitiva ou quando o material aprendido não encontra repercussão na biologia do sujeito, pois não interage com os conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sendo armazenado de forma arbitrária e literal.

Assim, o conhecimento adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem se ligar a conceitos específicos. Em contraposição, “a aprendizagem significativa processa-se quando um novo conteúdo (ideias ou informações) se relaciona com

conceitos relevantes, claros, disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela” (Bock, Furtado & Teixeira, 2008, p. 36).

De acordo com Brites (2024), os aspetos cognitivos atuam como o motor que impulsiona a capacidade de aprender. É fundamental considerar que a aprendizagem é um processo complexo, relacionado com a capacidade de assimilação de estímulos e impulsionado por capacidades mentais que permitem a realização de tarefas com profundo envolvimento. A cognição é responsável por registar experiências, integrar informações e, ao final, desenvolvê-las em conhecimentos aplicáveis. Esse processamento acontece por meio das conexões neurais, influenciadas pela neuroplasticidade, que permite ao cérebro adaptar-se continuamente.

Na perspetiva de Piaget (1971), a estrutura cognitiva é construída em etapas, e cada etapa incorpora as anteriores, dando-se a construção do conhecimento pela ação recíproca e interativa do sujeito com o meio. A organização da realidade ocorre por meio do pensamento estruturado, que se expressa mediante o processo de adaptação. Assim, a estrutura mental e o conhecimento são construídos numa relação dialética entre a maturação biológica e o ambiente.

Para ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre em uma série de estágios sequenciais e qualitativamente diferentes, através dos quais vai sendo construída a estrutura cognitiva seguinte, mais complexa e abrangente que a anterior. Nesse sentido a teoria piagetiana considera a inteligência como resultado de uma adaptação biológica, aonde o organismo procura o equilíbrio entre assimilação e acomodação para organizar o pensamento. O que determina o que o sujeito é capaz de fazer em cada fase do seu desenvolvimento é o equilíbrio correspondente a cada nível mental atingido.

Para compreender o processo de apreensão da realidade por meio da estrutura cognitiva, foram definidos os conceitos de assimilação e acomodação. A assimilação diz respeito à capacidade de a estrutura cognitiva do indivíduo atuar no ambiente. O organismo assimila a realidade de acordo com a capacidade da sua estrutura cognitiva interna. Em contrapartida, a estrutura cognitiva é mobilizada e modificada em função da realidade, acomodando-se a ela. A adaptação justifica-se como um estado de equilíbrio entre a acomodação e a assimilação (Piaget, 1971).

Piaget centraliza a sua explicação para o desenvolvimento cognitivo nas fases de desenvolvimento da criança. Para ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre numa série de estágios sequenciais e qualitativamente diferentes, através dos quais vai sendo construída a estrutura cognitiva seguinte, mais complexa e abrangente que a anterior. Estes estágios são apresentados na Tabela 16.

Tabela 16.

Estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget

<i>Estágios</i>	<i>Descrição</i>
<i>I. Estágio sensório-motor</i>	– Caracteriza-se pela predominância de ações motoras e da sua coordenação no âmbito do funcionamento cognitivo da criança. – A criança concebe o mundo de uma forma sensoriomotora construindo as primeiras formas do conhecimento, do tempo, espaço, número e causalidade. – Uma criança de 12 a 18 meses tem a capacidade de imaginar um objeto quando ele não está presente, e com esta conquista abre a possibilidade de novas aquisições.
<i>II. Estágio pré-operatório ou intuitivo</i>	– Caracteriza-se pelo aperfeiçoamento da linguagem e de outras competências cognitivas, mas ainda sem a noção de conservação. – A criança adquire os conceitos intuitivos de número e causalidade e pode usá-los de forma prática, mas não ainda de forma lógica.
<i>III. Estágio operatório ou das operações concretas</i>	– Caracteriza-se pelo aparecimento de três operações lógicas que caracterizam a inteligência operatória: identidade, negação e reversibilidade. – Em contraste com o estágio anterior, que é meramente ativo, o período operatório concreto é operacional. – A operação é um tipo de ação que tanto pode ser executada diretamente pela manipulação de objetos, como internamente com manipulação mental de símbolos que representam coisas e relações. – Uma operação é uma ação interiorizada e reversível. Interiorizada significa que para resolver um problema a criança pode efetuar o ensaio e erro na sua mente.
<i>IV. Estágio formal ou das operações formais</i>	– A criança é capaz de lidar com problemas que contêm uma multiplicidade de fatores, e que exigem raciocínio hipotético-dedutivo e pensamento perspectivista. – No estágio operatório abstrato, a criança pode raciocinar ao nível das proposições. – Os objetos podem ser construídos mentalmente, as operações podem ser interiorizadas. – O adolescente que atinge o estágio das operações abstratas fica apto a pensar de uma forma absolutamente lógica, a trabalhar como um cientista, construindo hipóteses, testando-as e revendo as proposições em função dos resultados da experimentação. – A criança torna-se capaz de pensar como um adulto, atinge a maturidade e o pensamento lógico-racional, que é a forma de pensar mais valorizada na sociedade ocidental.

Fonte: Adaptado de Pocinho (2018)

Segundo Pocinho (2018), a sequência dos estágios é invariável: todas as crianças passam pelos mesmos estádios e pela mesma ordem. Isto porque cada estágio está diretamente ligado à realização do estágio anterior e, simultaneamente, dele deriva. Assim, as idades associadas aos vários estágios são sempre aproximadas ou médias. Quer as estruturas mentais internas, quer os processos que proporcionam a construção do conhecimento estão diretamente dependentes do estágio de desenvolvimento cognitivo em que o sujeito se encontra.

Para Piaget, é necessário que ocorram mudanças na educação; por isso, compreender como se dá o desenvolvimento do conhecimento é primordial para identificar onde é preciso melhorar. Portanto, os profissionais da educação devem trabalhar o desenvolvimento

espontâneo, mas isso não significa deixar a criança fazer o que quiser, e sim propor atividades em que um problema resulte noutra, podendo posteriormente ser utilizado em outras situações.

Silva (2005) considera que, embora a maturação biológica, a experiência com os objetos, as interações e transmissões sociais e a equilíbrio constituam fatores de desenvolvimento cognitivo, a equilíbrio é o mais determinante. “Para além de contribuir para a explicação de todos os outros, este fator permite equilibrar uma nova descoberta com todo o conhecimento até então construído pelo sujeito, mediante os mecanismos de assimilação e acomodação” (p. 92).

Nesse sentido, a teoria piagetiana considera a inteligência como resultado de uma adaptação biológica, em que o organismo procura o equilíbrio entre assimilação e acomodação para organizar o pensamento. O que determina aquilo que o sujeito é capaz de fazer em cada fase do seu desenvolvimento é o equilíbrio correspondente a cada nível mental atingido (Silva, 2005).

No quadro destas ideias, Vigotsky (1991) apresenta a abordagem socio-histórica, baseada na ideia de que o ser humano se desenvolve pela interação social, quando o desenvolvimento cognitivo mantém estreita relação com a aprendizagem. Deste modo, o desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo interage continuamente com a aprendizagem, com a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade e com as relações que estabelece com o seu meio.

Deste modo, desenvolvimento e aprendizagem constituem uma unidade. A aprendizagem, quando significativa, estimula e desencadeia o avanço para um nível de maior complexidade que, por sua vez, serve de base para novas aprendizagens.

A partir desta última afirmação, Vigotsky (1991) explica a relação que se estabelece entre desenvolvimento e aprendizagem, formulando os conceitos de:

- a) *Zona de desenvolvimento real*: nível de desenvolvimento das funções mentais do indivíduo que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados ou de um processo de desenvolvimento específico;
- b) *Zona de desenvolvimento proximal*: distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar pela solução de problemas de forma independente, e o nível que pode ser alcançado com orientação. Esta zona é de grande importância para o estudo das habilidades de leitura e escrita, pois permite descobrir a capacidade atual do aluno e supor os níveis mais altos de tarefas que conseguiria realizar sob orientação;

- c) *Zona de desenvolvimento potencial*: nível determinado pela solução de problemas sob a orientação de outro indivíduo ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 87).

A zona de desenvolvimento proximal compreende funções mentais ou operações mentais em processo de amadurecimento, logo processos que estão em estado de formação. Por outro lado, todo conhecimento é uma produção cultural diretamente relacionada com a linguagem. A construção do conhecimento decorre de uma ação partilhada que implica um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspetiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo, a cooperação e a informação enriquecem o diálogo, ampliando consequentemente as capacidades individuais (Vigotsky, 1991).

De acordo com esta teoria, a aprendizagem promove o despertar de processos internos de desenvolvimento que não ocorreriam senão por meio das interações estabelecidas com o meio externo ao longo da vida. Como fruto dessas trocas e interações, o cérebro tem a capacidade de criar novos conhecimentos, isto porque o contacto com outras experiências ativa as potencialidades do aprendiz em elaborar os seus conhecimentos sobre os objetos, num processo mediado pelo outro (Vigotsky, 1991).

Henry Wallon (1879-1962) também contribuiu para as teorias cognitivistas, compreendendo o desenvolvimento cognitivo como um processo social e integracionista, no qual a linguagem e o entorno social assumem um papel fundamental. Carmo e Boer (2012) referem que, assim como Piaget, Wallon também categoriza o desenvolvimento em etapas, mas procura o entendimento do sujeito na sua integralidade: biológica, afetiva, social e intelectual.

Desta forma, a existência do indivíduo ocorre entre as exigências do organismo e da sociedade, e o seu desenvolvimento dá-se por meio de uma construção progressiva em que predominam ora aspetos afetivos, ora cognitivos, estabelecidos através das relações entre um ser e um meio que se modificam reciprocamente.

2.3.3.3 Processos cognitivos envolvidos na leitura

A leitura pode ser estudada sob vários aspetos: sociocultural, afetivo, pedagógico e cognitivo. Esta secção baseia-se na abordagem cognitiva da leitura, ou seja, procura analisar os processos cognitivos subjacentes à leitura com os fundamentos da Psicologia Cognitiva. Por outro lado, existem diversos tipos de processos cognitivos, sendo um dos mais importantes a linguagem. Segundo Cruz (2007), a perceção, a assimilação de informação, a reflexão, o pensamento lógico, a concentração e a memória são exemplos de processos cognitivos. Através

da percepção, um dos processos cognitivos essenciais, organiza-se a informação recebida dos estímulos externos.

Salles e Pimenta (2002) consideram que os processos envolvidos na compreensão (leitura) e na produção (escrita) da linguagem escrita são estudados separadamente na Psicologia Cognitiva, pois envolvem processos cognitivos distintos. A leitura parte da informação visual para o som (*descodificação*), enquanto na escrita os segmentos fonológicos são associados a letras (*codificação*).

Para Braibant (2008), a leitura é uma atividade complexa, composta por múltiplos processos interdependentes, sendo os fundamentais o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita. O primeiro processo envolvido na leitura, reconhecimento de palavras impressas, também denominado acesso ao léxico mental, consiste no acesso à palavra na memória permanente, dado um *input* gráfico.

Outro aspeto interessante é referido por Souza e Rodrigues (2008), que apontam que as bases dialéticas sobre as quais se desenvolveram os principais modelos de leitura permitiram identificar dois extremos teóricos, nos quais se prioriza o texto (teoria ascendente) ou o leitor (teoria descendente). Também existe a consideração de que estas fases elementares podem vincular-se tanto à alfabetização quanto ao enfrentamento de textos que representam desafios ao indivíduo-leitor, implicando processamento passo a passo até à construção do sentido.

Na conceção de Gough (1972), no modelo ascendente, a leitura é considerada como um processo linear, que vai progressivamente das menores unidades presentes no texto até ao sentido. O processo ocorre a partir do texto em direção à mente do leitor, cuja função é analisar o texto em busca das informações contidas em cada um dos seus elementos. Sob esta ótica, compreender corresponderia a extrair do texto o sentido já codificado. Neste modelo, a compreensão seria o resultado da leitura, tratando-se de um processo exato, em que não há aproximações.

No que concerne ao *modelo descendente*, a leitura implica o constante procedimento de levantamento e verificação de hipóteses. Deste modo, a compreensão não seria o resultado da leitura, mas um processo que se desenvolve à medida que a leitura é realizada. Aebersold e Field (2009) afirmam que, para a teoria descendente, os leitores colocam o texto no conhecimento previamente adquirido e verificam o sentido no texto somente quando surge uma nova ou inesperada informação.

Desde esse ponto de vista, a devida compreensão depende de o leitor encontrar um espaço mental para acomodar as informações provenientes do texto, para que elas possam ser

assimiladas pelos esquemas mentais relevantes. Desse modo, veem-se os estágios iniciais de compreensão como processos ascendentes, não controlados e fortemente sensíveis ao contexto, que, de modo suficientemente flexível, se adaptam às mudanças exigidas pelo ambiente (Aebersold & Field, 2009).

No que se refere a Cruz (2007), considera que os processos cognitivos de nível inferior, referentes à decodificação, e os de nível superior, que dizem respeito à compreensão, podem ser organizados de forma que os primeiros envolvem os módulos perceptivo e lexical, e os segundos os módulos sintático e semântico.

Em decorrência dessa ideia, Arándiga (2016) refere que, como resultado da Psicologia Cognitiva, da Neuropsicologia Cognitiva e da Neurolinguística, surgiu um modelo que identifica quatro grandes módulos que integram os processos que participam na tarefa de leitura de textos e que permitem aceder ao seu significado e extrair a informação necessária para a sua compreensão. Uma síntese destes módulos apresenta-se na Tabela 17.

Tabela 17.

Módulos que integram os processos cognitivos que participam na tarefa de leitura

<i>Módulos</i>	<i>Descrição</i>
<i>I. Módulo perceptivo</i>	A primeira tarefa posta em prática no processo de leitura é a do tipo perceptivo, na qual se incluem os processos de extração de informação, que têm a ver com a memória icónica e memória de trabalho, onde se efetua o reconhecimento e análise visual. Os processos perceptivos contêm tarefas relacionadas com os movimentos sacádicos e fixações que possibilitam a análise visual, <i>input</i> visual.
<i>II. Módulo lexical</i>	Trata-se da recuperação do conceito associado à unidade Linguística ou acesso lexical, que pode ocorrer por via direta, visual ou lexical, que permite a conexão do significado com os símbolos gráficos mediante intervenção da memória global das palavras; ou por via indireta, fonológica ou sublexical, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de transformação grafema-fonema, o que leva ao acesso ao significado. Lexical refere-se a uma rota onde a palavra é familiar e o reconhecimento solicita acesso direto a uma representação preexistente do nome da palavra que é então produzida como fala.
<i>III. Módulo sintático</i>	Os processos sintáticos incluem estratégias de reconhecimento sintático ou gramatical, como sejam a consideração por aspetos como a ordem das palavras, o uso de sinais pontuação, o significado das palavras, etc., que o leitor deve dominar para efetuar uma leitura correta, em que as palavras se encontram agrupadas em estruturas gramaticais corretas, permitindo a compreensão leitora.
<i>IV. Módulo semântico</i>	Neste módulo são necessários conhecimentos prévios relativos ao significado declarativo e procedimental, que exige a integração das diferentes palavras num todo coerente que permita a extração do significado da mensagem, para além do que cada um dos seus componentes representa.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2010)

Segundo Oliveira (2010), nesta perspetiva de enfoque cognitivo, os leitores iniciam o processo de leitura, pondo em funcionamento processos perceptivos de análise visual, que têm por objetivo analisar os traços físicos dos estímulos gráficos e identificá-los. Por outro lado, no processo educacional, o desenvolvimento cognitivo é crucial para que a criança desenvolva habilidades socioemocionais, como autoconfiança e empatia, e consiga acompanhar o seu

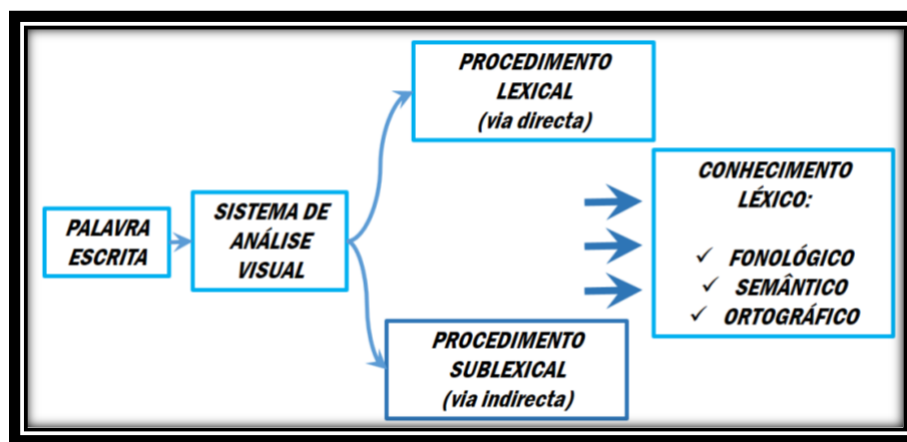
próprio ritmo de aprendizagem. Esse aprimoramento contínuo promove autonomia e uma visão de mundo mais ampla, preparando a criança para ambientes escolares inclusivos e inovadores, nos quais o papel da escola é tanto facilitar a aprendizagem quanto promover competências relacionadas à aprendizagem.

Shaywitz (2008) explica que tal informação (linhas verticais, horizontais, curvas à direita, etc.) passa para uma memória sensorial, mais especificamente para a memória icónica, e, de imediato, para a memória a curto prazo ou memória de trabalho, onde se realizam as operações destinadas a reconhecer as letras e as palavras, por comparação com a informação armazenada na memória a longo prazo. As palavras são associadas aos conceitos que representam, os quais se encontram armazenados na memória a longo prazo, num léxico mental que integra todo o conhecimento linguístico (fonológico, semântico e ortográfico) de todas as palavras conhecidas.

Para Citoler (2006), o acesso ao léxico ou a decodificação implica dois processos, como se apresenta na Figura 7, considerados como duas partes sinérgicas de um mesmo processo, que é a leitura hábil e que, segundo Siegel (2006), constituem a Teoria Dual da Leitura.

Figura 6.

Modelo de dupla via da leitura de Citoler (2006)



Fonte: Adaptado de Oliveira (2010)

Com relação ao *procedimento lexical*, direto ou visual, Citoler (2006) explica que as palavras associam-se diretamente ao seu significado, implicando um reconhecimento global e imediato de palavras processadas previamente e que estão armazenadas no léxico mental do leitor. Para Siegel (2006), a via direta de acesso ao léxico envolve olhar para a palavra e automaticamente saber o que ela diz, sendo a via mais usada pelos leitores experientes. O autor acrescenta que, as palavras impressas são analisadas visualmente como qualquer outro estímulo

visual, obtendo-se uma representação abstrata das letras, que ativará uma entrada particular no vocabulário de entrada visuo-ortográfica do sujeito. Este processamento requer que o leitor tenha previamente observado e memorizado a sequência de grafemas que constitui a palavra e que a distingue das outras, o que depende da experiência repetida com essas palavras.

No que respeita ao *procedimento sublexical*, indireto ou fonológico, Citolier (2006) explica que passa pela conversão das palavras em sons, de acordo com as regras de correspondência grafema-fonema. A via indireta de descodificação envolve a tradução das letras em sons e o conhecimento da forma de pronúncia das palavras decorrentes da combinação dos sons, ou seja, o processo fonológico (Siegel, 2006).

2.3.3.4 Referentes da Psicologia Cognitiva da Leitura e a Metalinguagem

Segundo Ferrand e Ayora (2009), a Psicologia Cognitiva da Leitura, enfoque da Psicologia Cognitiva, tem como objetivo o estudo científico dos processos específicos da leitura. Entre os seus objetivos está o conhecimento das operações intermediárias que ocorrem entre a perceção visual de uma palavra e a sua identificação. De acordo com Chalhub (2013), “Metalinguagem é uma linguagem que se refere a outra, e, a partir daí, pode-se substituir a palavra *linguagem* por qualquer média ou forma de expressão” (p. 15). Para Valente (2014), “palavras que explicam palavras, cinema que fala de cinema, teatro de teatro, quadrinhos de quadrinhos, tudo isto constitui Metalinguagem” (p. 95).

Segundo Nascimento (2005), a Metalinguagem, característica fundamental de qualquer sistema de significação, é responsável por duas propriedades essenciais que distinguem as línguas naturais dos demais sistemas de signos:

- a) *Omnipotência*: toda língua natural é metalinguagem universal; é com ela que o homem traduz com mais eficiência os outros sistemas semióticos que o cercam no seu quotidiano; e
- b) *Reflexibilidade*: toda língua natural constitui-se na sua própria metalinguagem.

Na conceção de Dubois et al. (2004, p. 412), define-se:

Metalingua é uma língua artificial que serve para descrever uma língua natural cujos termos são os da língua objeto de análise, mas que têm uma só aceção e cujas regras de sintaxe são também as da língua analisada. A metalingua é, por exemplo, a linguagem gramatical, de que se serve o linguista para descrever o funcionamento da língua; é a linguagem lexicográfica, de que se serve o autor de dicionário para as definições das palavras, etc.

A Metalinguagem é um conceito fundamental na Psicologia Cognitiva da Leitura, que se refere à habilidade de refletir sobre a própria linguagem. O estudo da Metalinguagem na leitura foca em como a mente processa a linguagem escrita e na consciência que o leitor tem das diferentes estruturas do texto (fonemas, morfemas, etc.) para compreender o significado. Sendo isso fundamental para entender como a consciência metalinguística contribui para a fluência e a compreensão da leitura. Na perspectiva de Siccherino (2013), a Metalinguagem é um enfoque da Psicologia Cognitiva da Leitura, conforme se apresenta na Figura 8.

Figura 7.

Metalinguagem como enfoque da Psicologia Cognitiva da Leitura



Fonte: Adaptado de Siccherino (2013)

Segundo Maluf e Gombert (2008), a Metalinguagem ou Enfoque Metalinguístico é um assunto que apresenta um número crescente de pesquisas realizadas com evidências bastante relevantes, principalmente quanto à sua aplicabilidade. A expressão “*metalinguístico*” diz respeito à reflexão e consciência da estrutura da linguagem oral.

O termo metalinguístico refere-se “às capacidades de reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos” (Maluf & Gombert, 2008, p. 125). O surgimento do termo metalinguístico teve origem na área da Linguística, mas é usado também pela área da Psicologia. Corrêa (2004) acrescenta que a expressão “meta” é usada desde a década de 1970, na Psicologia, para fazer referência ao controlo intencional que o indivíduo tem sobre a sua própria cognição.

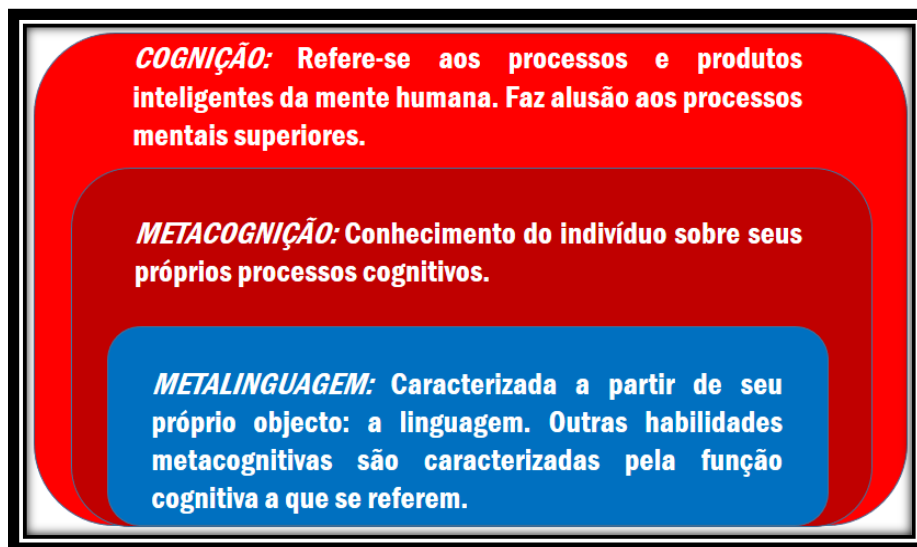
De acordo com Gombert (1993, citado por Siccherino, 2013), na perspectiva da Linguística, a Metalinguagem faz referência a termos mais gerais ligados à atividade linguística, isto é, a linguagem sobre a linguagem. Na perspectiva da Psicologia, a Metalinguagem diz respeito à função cognitiva que sustenta a linguagem, ou seja, cognição sobre a linguagem.

A respeito da utilização dos termos, Guimarães (2010) considera que os termos cognição, metacognição e metalinguagem são elementos distintos, mas dependentes, como se apresenta na Figura 9.

- A cognição pode referir-se tanto aos processos quanto aos produtos inteligentes da mente humana, ou seja, a cognição faz alusão aos processos mentais superiores, como o conhecimento, o pensamento, a imaginação, a criatividade, entre outros. Os padrões inteligentes de comportamento motor e perceptivo também podem ser incluídos na cognição.
- A metacognição refere-se à cognição sobre a cognição, isto é, a metacognição pode ser entendida como o conhecimento do indivíduo sobre os seus próprios processos cognitivos e o conhecimento que regula e controla esses processos.
- Inserida nas habilidades metacognitivas está a metalinguagem, assim como a meta-atenção e a meta-memória (Guimarães, 2010, p. 55).

Figura 8.

Relação entre os termos cognição, metacognição e metalinguagem



Fonte: Adaptado de Siccherino (2013)

Carvalho (2010) reitera que a expressão “*metalinguagem*” é utilizada na literatura da Psicologia Cognitiva da Leitura para denominar processos mentais ligados aos comportamentos linguísticos com características intencionais e voluntárias. As teorias metalinguísticas da aprendizagem focam na habilidade de pensar sobre a própria linguagem para aprender a ler e escrever. Nessa vertente, a habilidade metalinguística tem a ver com a capacidade de um indivíduo refletir e pensar sobre a linguagem, analisando os seus componentes (sons, palavras,

frases), para que, através da percepção e manipulação dos sons da fala, essencial para a descodificação de palavras, consiga a formação da consciência fonológica.

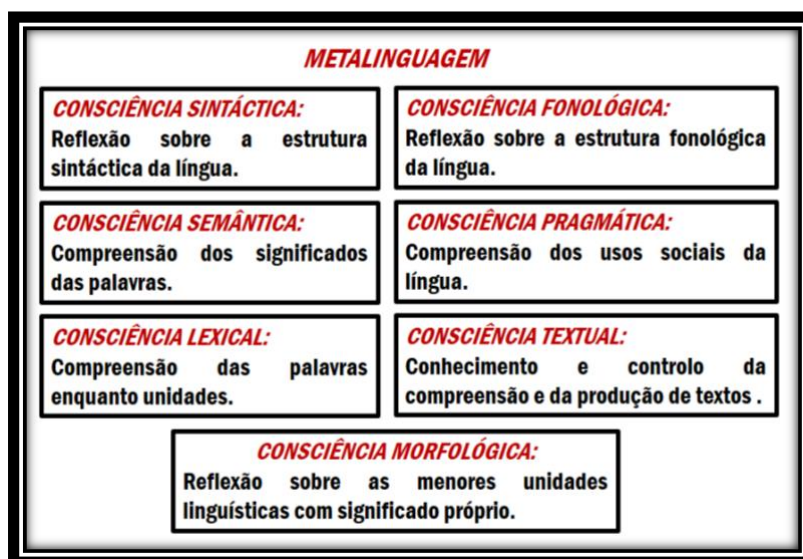
Outro aspeto sobre a Psicologia Cognitiva da Leitura é abordado por Barrera (2003), ao destacar que a aprendizagem da leitura e da escrita num sistema alfabético, em que se utilizam símbolos gráficos para representar os sons da fala, pressupõe que esta última, utilizada de forma natural e eficiente pela criança nas situações comunicativas do dia a dia, passe a ser objeto de uma reflexão deliberada, ou seja, que a criança desenvolva o que se costuma denominar consciência ou capacidade metalinguística.

Segundo Barrera e Maluf (2003), a *consciência metalinguística* é expressa genericamente para designar diferentes tipos de habilidades, tais como: habilidade para segmentar e manipular palavras, sílabas e fonemas; para diferenciar significantes de significados; para ter a capacidade de perceber os sons das palavras e para perceber e avaliar se uma sequência faz sentido.

Siccherino (2013) refere que a metalinguagem é definida por Guimarães (2010) e Corrêa (2004) como um constructo multidimensional que envolve várias competências (Figura 10). Para Corrêa (2004), essas competências são classificadas como: consciência fonológica, consciência semântica, consciência lexical, consciência pragmática, consciência sintática e consciência morfológica.

Figura 9.

Competências da metalinguagem



Fonte: Adaptado de Siccherino (2013)

Perante estas ideias, Roazzi et al. (2010) referem que, durante o desenvolvimento cognitivo, é importante identificar mudanças qualitativas e quantitativas que possam diferenciar

as capacidades metalinguísticas que emergem nas crianças, adolescentes ou ainda adultos escolarizados. O termo “meta” permite pensar em algo que vai além do uso dos termos na produção e compreensão, de tal forma que, quando esses elementos aparecerem, seja possível fazer a identificação de forma clara.

2.3.3.5 Fases de aprendizagem da leitura

A leitura, como referem Ferrand e Ayora (2009), é o processo de interpretação e atribuição de significado a símbolos, como letras e palavras, mas também a sinais visuais e ao próprio mundo. Embora a descodificação seja a base, ler é um ato complexo que envolve compreensão, crítica e reflexão, onde o leitor constrói sentido ao relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio. É uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social.

As fases do desenvolvimento da leitura são frequentemente divididas em estágios que vão do reconhecimento visual à interpretação aprofundada, como o estágio logográfico (reconhecimento de palavras como desenhos), alfabético (conexão letra-som) e ortográfico (leitura mais rápida e memorizada). Outros modelos incluem as fases de descodificação, fluência e leitura para aprender, focando na progressão da habilidade (Brites, 2023).

Segundo Ehri (2005b), as fases caracterizam o tipo de conhecimento alfabético predominante utilizado pela criança na aprendizagem da leitura. O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético. Como tal, as unidades da fala que são codificadas na escrita são os fonemas. Estes constituem-se como as unidades mínimas de som que introduzem diferenças nos significados das palavras.

De acordo com Ehri (2005a), as teorias de fases mostram a sucessão de processos-chave e habilidades que emergem, se alteram e se desenvolvem. A identificação de cada fase caracteriza os tipos de processos ou habilidades que são adquiridas e predominam em cada fase da leitura. As teorias podem identificar as causas que produzem movimento de uma fase para outra. A autora refere que dois tipos de causas podem ser distinguidos:

- a) *Causas internas*: operam nas capacidades cognitivas específicas ou linguísticas e incluem capacidades específicas de leitura, por exemplo, a facilitação produzida através da aquisição de conhecimentos das letras. Incluem também capacidades gerais que servem a outros propósitos da leitura, bem como os mecanismos que envolvem a visão, a linguagem e a memória.
- b) *Causas externas*: incluem o ensino informal, programas de instrução formal e práticas de leitura (Ehri, 2005a, p. 137).

Por outro lado, as teorias fornecem explicações sobre a construção da memória, o que inclui a natureza específica das conexões que se formam na memória para vincular propriedades visuais da palavra às suas outras identidades. As conexões são:

- *Conexões grafo-semânticas*: são as conexões estabelecidas entre as características visuais da palavra e os seus significados. Elas são arbitrárias e não sistemáticas.
- *Conexões viso-fonológicas*: são conexões estabelecidas entre as grafias específicas das palavras e as suas pronúncias. São conexões criadas pelos leitores a partir do conhecimento do sistema alfabético. Eles sabem como distinguir nas pronúncias os fonemas e os grafemas (Ehri, 2005a).

Segundo Siccherino (2013), quando os leitores encontram uma nova palavra escrita, reconhecem a sua pronúncia, o seu significado e, assim, usam os seus conhecimentos alfabéticos para determinar as conexões grafema-fonema. As conexões viso-fonológicas constituem um sistema mnemónico poderoso que melhor explica a aprendizagem da leitura de palavras por reconhecimento automatizado do que as conexões viso-semânticas. As conexões grafo-semânticas explicam as primeiras formas de leitura por reconhecimento automatizado de palavras. Uma vez que os leitores iniciantes adquirem o conhecimento do sistema alfabético, as conexões grafo-fonémicas assumem o controlo.

A caracterização de cada fase do desenvolvimento da leitura é feita pelo tipo de conexão que une as palavras escritas às suas outras identidades na memória. Durante a primeira fase, as conexões estão mais voltadas ao significado, mas nas próximas fases, as conexões baseiam-se em pronúncias. A habilidade de decodificar começa a surgir na terceira fase, a alfabética completa, e melhora a qualidade da memória para leitura imediata de palavras (Ehri, 2005a).

A leitura de uma palavra requer o reconhecimento da pronúncia, do seu significado e da sua função na linguagem falada. De acordo com as teorias das fases da leitura, os leitores podem ler palavras de várias maneiras, ou seja, podem aplicar algumas estratégias para conseguir ler palavras que antes não conseguiam. Algumas das estratégias são:

- a) *Decodificar a palavra*: a decodificação de uma palavra envolve a sonorização das letras, misturando-as para formar palavras faladas reconhecíveis. Isso pode ser feito na transformação de grafemas em fonemas ou pela pronúncia e mistura de padrões maiores de ortografia;

- b) *Previsão de palavras*: refere-se à combinação de pistas de letras parciais na grafia para antecipar a identidade de palavras; e
- c) *Analogia*: requer a aplicação de partes de palavras para saber ler palavras novas (Ehri, 2005a, p. 54).

Siccherino (2013) refere que a aquisição da habilidade de leitura consiste na construção de um grande estoque de palavras. As palavras são unidades estáveis que os olhos recolhem e processam automaticamente para que possam ser lidas e compreendidas dentro de um texto. Quando os leitores “*passam o olho*” sobre as palavras, as pronúncias e os significados das palavras são ativados imediatamente na sua mente.

Com essa descrição da leitura de palavras, o conhecimento de letras e a consciência fonémica proporcionam um fundamento essencial para se tornar um bom leitor. As crianças têm a necessidade de distinguir fonemas nas pronúncias das palavras e reconhecer que esses são os mesmos fonemas simbolizados por grafemas na escrita (Ehri, 2005a).

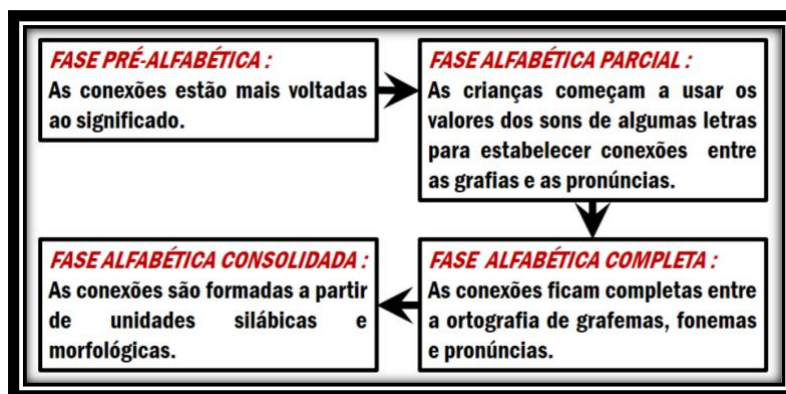
As fases de aprendizagem da leitura descritas por Ehri (2005a) são:

- a) *Pré-alfabética*: envolve conexões visuais e contextuais;
- b) *Alfabética parcial*: envolve conexões entre as letras e os sons mais salientes;
- c) *Alfabética completa*: envolve conexões completas entre a escrita de grafemas, fonemas e pronúncias; e
- d) *Alfabética consolidada*: envolve conexões formadas a partir de unidades silábicas e morfologia. (p. 36)

Na Figura 11 se apresenta um esquema sequencial destas fases:

Figura 10.

Fases de aprendizagem da leitura



Fonte: Adaptado de Siccherino (2013)

Na Tabela 18 descrevem-se algumas das características de cada uma das fases e como se manifesta a transição entre elas.

Tabela 18.

Características das fases de aprendizagem da leitura segundo Ehri

Fases	Descrição
I. Pré-alfabética	– Esta fase começa a ocorrer antes de qualquer conhecimento alfabético. A criança não faz conexão letra-som, apenas utiliza letras arbitrárias para escrever palavras. – As características visuais da palavra, a pronúncia ou a representação simbólica substituem a conexão letra-som que ela ainda não é capaz de fazer. – As crianças na fase pré-alfabética possuem a memória muito limitada e a aprendizagem depende de quão significativa são as palavras para elas, ao invés das características ortográficas. – As crianças utilizam uma estratégia visual padronizada para reconhecer as palavras, devido à falta de conhecimento ou habilidade com as letras e seus sons para formar as conexões alfabéticas. – A memória ainda não lhes permite fazer a leitura de palavras por reconhecimento automatizado. Elas são capazes de fazer a correspondência com o significado, mas não, com os sons. <i>A segunda fase começa a surgir quando as crianças são capazes de formar conexões parciais na memória, o que possibilita lembrar como ler essas palavras.</i>
II. Alfabética parcial	– Esta fase representa o período em que as crianças começam a usar os valores dos sons de algumas letras para estabelecer conexões entre as grafias e as pronúncias, lembrando como ler as palavras. – Mas, não basta apenas conhecer os nomes das letras, mas também estar capacitada a detetar os sons pronunciados pelas palavras, que é a consciência fonémica. <i>A terceira fase começa quando as crianças adquirem conhecimento grafo fonémico e habilidade para decodificar. Ambos os conhecimentos são utilizados para grafias que obedecem às suas pronúncias na memória.</i>
III. Alfabética completa	– Esta fase é caracterizada pela capacidade das crianças em formar conexões entre todos os fonemas e os grafemas para lembrar como ler as palavras. – Com a função mnemónica pronta, as palavras ficam asseguradas na memória, e isso permite acabar com a confusão gerada pela escrita de palavras semelhantes. – A aprendizagem da leitura de palavras por reconhecimento automatizado requer da criança um conhecimento mais completo das relações grafema-fonema e como usar essas relações na decodificação das palavras. – A habilidade de segmentação fonémica também é condição para encontrar as conexões grafema-fonema das grafias fixas na memória.
IV. Alfabética consolidada	– Esta fase tem início, ainda, no decorrer da fase alfabética completa. – A formação dessa fase se complexifica nas sequências de letras que fornecerão os símbolos para as misturas de unidades grafo fonémicas, incluindo morfemas (afixos e palavras da raiz), começos (aliterações) e rimas, palavras monossilábicas que se tornaram grafias mais frequentes em sílabas de palavras polissílabas. – Tem início a formação da unidade consolidada, na qual as crianças aprendem a ler as palavras cujos padrões das partes, simbolizam a mistura do mesmo fonema em palavras diferentes.

Fonte: Adaptado de Siccherino (2013)

Segundo Ehri (2005a), as misturas maiores contribuem para a aprendizagem da palavra por reconhecimento automatizado e reduzem a carga da memória. A substituição da fase

alfabética completa pela fase alfabética consolidada ocorre quando os tipos de conexões, para reter as palavras na memória, são morfográficos. Por isso, o conhecimento das letras e a consciência fonémica são fundamentais na aprendizagem da leitura. A leitura e a escrita são sistemas simbólicos que permitem o envio e a receção de informações através do tempo e do espaço, contribuem para o desenvolvimento da cultura e da tecnologia e facilitam a transmissão de conhecimentos de uma geração a outra.

Também é importante salientar que a vantagem dos sistemas alfabéticos reside no facto de representarem os fonemas, os quais, não existindo realmente, são uma abstracção dos sons emitidos ao falar. Desta forma, o princípio alfabético é construído com base na noção de que as palavras podem ser segmentadas num determinado número de fonemas e que cada som pode ser representado visualmente através de um símbolo. Essa descomposição permite codificar graficamente toda a linguagem através de um número bastante reduzido de sinais (Cruz, 2007).

Por isso, Ehri e Roberts (2006) consideram que a aprendizagem da leitura depende, primeiramente, do entendimento de como funciona o sistema alfabético, porque nesse sistema duas aquisições são de suma importância: a consciência fonémica e o conhecimento das letras. Os fonemas constituem as palavras faladas e as letras constituem as palavras escritas.

A consciência fonémica envolve a identificação dos fonemas, definidos como os menores sons da fala. Contudo, para ter consciência fonémica não basta apenas saber identificar os fonemas; é necessário desenvolver a habilidade de os manipular em palavras isoladas. A consciência fonémica aplica-se à língua falada, uma vez que os fonemas são efémeros e desaparecem assim que se fala. Por isso, são difíceis para as crianças conseguirem concretizá-los e manipulá-los (Ehri & Roberts, 2006).

Outro aspeto abordado por estes autores é que as letras têm a função de representar os fonemas sistematicamente na grafia das palavras, ao que se denomina grafemas. Dessa forma, os nomes das letras são úteis para a aprendizagem do conjunto grafema-fonema. A associação entre ambos é relevante, tendo em vista que grande parte dos nomes contém fonemas simbolizados por essas letras em várias palavras (Ehri & Roberts, 2006).

Segundo Maranhe (2013), os leitores dos sistemas alfabéticos podem ler palavras sem nunca as terem visto antes e sem a necessidade de memorizarem padrões simbólicos, o que demonstra a força do alfabeto para representar uma língua. Dizer isto não significa que a aquisição da leitura e da escrita alfabéticas seja mais fácil do que a aquisição de outros sistemas de escrita. Apenas se pretende afirmar que o grau de dificuldade de aquisição depende não só

da transparência da ortografia de cada língua que utiliza a escrita alfabética, mas também da descoberta do fonema como chave para a compreensão do princípio alfabético.

Também com relação às fases de aprendizagem da leitura, Frith (2009) refere que a aquisição e o desenvolvimento da leitura são processos interativos que passam por três fases, como se apresenta na Tabela 19.

Tabela 19.

Fases de aprendizagem da leitura segundo Frith

<i>Fases</i>	<i>Descrição</i>
<i>I. Logográfica</i>	Na fase logográfica, a criança lê de maneira visual direta. Ela reconhece palavras familiares pertencentes ao seu vocabulário de visão. Toma como referência as características gráficas das palavras e não considera a ordem das letras. Sendo assim, o reconhecimento das palavras (leitura) depende do contexto, das cores e formas do texto; o conhecimento fonológico (decodificação) tem um papel secundário nesta fase.
<i>II. Alfabética</i>	Na fase alfabética, a criança começa a adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético, exigindo dela a consciência dos sons que compõem a fala; inicia-se o processo de associação fonema-grafema, podendo decodificar palavras novas e escrever algumas palavras simples. Em um primeiro momento, se aprende as regras mais simples (decodificação sequencial) e, depois, as regras contextuais (decodificação hierárquica).
<i>III. Ortográfica</i>	No momento em que a criança consegue analisar as palavras em unidades ortográficas (grupos de letras e morfemas) sem realizar a conversão fonológica, pode-se considerar que ela se encontra na fase ortográfica, pois estas unidades já estão armazenadas no léxico. A criança realiza a leitura e a escrita de palavras, não somente regulares, mas também irregulares, de forma automática. Pode-se afirmar que, neste estágio, há uma fusão da fase logográfica (reconhecimento instantâneo) com a fase alfabética (habilidade de análise sequencial).

Fonte: Adaptado de Maranhe (2013)

Maranhe (2013) explica que, dependendo do contexto de leitura e escrita ao qual a criança estiver exposta, as fases ou estágios podem ocorrer de forma concomitante e não apenas sequencialmente. Além disso, também podem sofrer influência das diferenças individuais das crianças, que demonstram perfis de aprendizagem distintos.

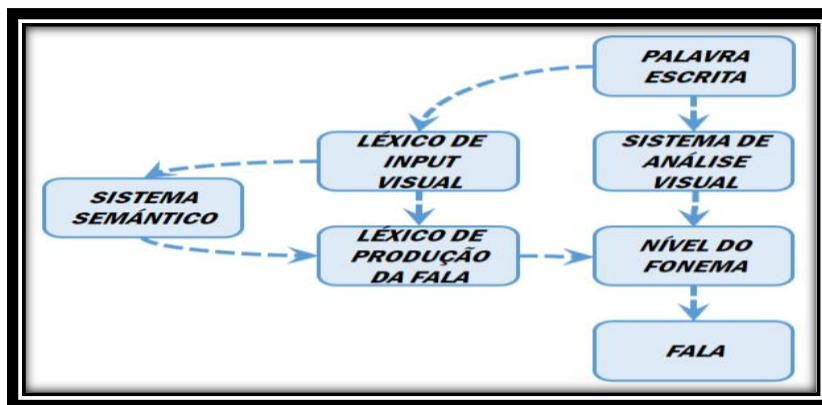
Para Ellis (2011), utiliza-se a rota lexical quando se faz a leitura (que pode induzir à escrita) de palavras familiares que ficaram armazenadas na memória ortográfica em decorrência das experiências repetidas de leitura. Denomina-se esta memória estabelecida de léxico de *input* visual ou sistema de reconhecimento visual das palavras.

Maranhe (2013) sustenta que, a partir do momento em que se está diante de uma palavra a ser lida e esta é reconhecida pela rota lexical, outro sistema entra em ação, o semântico, com o intuito de permitir a compreensão do significado da palavra (ver Figura 12). Com isto, a sua pronúncia é efetivada (sistema de produção fonológica de palavras), finalizando

a leitura em voz alta. Se esta rota atende à leitura das palavras conhecidas, a rota fonológica destina-se à leitura de palavras desconhecidas ou pouco frequentes.

Figura 11.

Modelo Funcional de processos cognitivos no reconhecimento de palavras escritas



Fonte: Adaptado de Maranhe (2013)

Diante desse tipo de palavra, faz-se uma análise da sua sequência grafêmica, segmentando-a em unidades menores (grafemas e morfemas) e associando-a aos seus respectivos sons (fonemas). Faz-se uma junção dos segmentos fonológicos para que, então, seja efetuada a pronúncia da palavra; seguidamente, o acesso ao sistema semântico é obtido pelo *feedback* acústico da pronúncia realizada em voz alta ou encobertamente. Também é possível que, dentro de um contexto de leitura, exista a necessidade do uso das duas rotas de processamento, dependendo do tipo de palavra que se encontre. Nas crianças em processo de alfabetização, é sempre importante que haja o estímulo das duas rotas. Devem-se, então, desenvolver atividades com o objetivo de promover o uso efetivo de ambos os processos: fonológico e lexical (Maranhe, 2013).

2.3.4 Domínios de aprendizagem, estilos de aprendizagem e estilos de ensinar

Os domínios da aprendizagem referem-se às áreas gerais de aprendizagem, como o domínio cognitivo (pensamento e raciocínio), afetivo (emoções e atitudes) e psicomotor (habilidades físicas). Já os estilos de aprendizagem descrevem as preferências individuais de como uma pessoa aprende, como os estilos visual, auditivo, cinestésico e de leitura/escrita. Os domínios da aprendizagem são três categorias que descrevem os diferentes aspetos da aprendizagem; por outro lado, os estilos de aprendizagem descrevem as formas preferidas de cada pessoa para processar e absorver informações (D'Aquino, 2007).

2.3.4.1 Domínios de aprendizagem

Em educação, o termo *domínio* refere-se ao conceito de maestria ou ao alto nível de compreensão de um assunto ou habilidade, como na aprendizagem para o domínio, onde o aluno

avança apenas após dominar o conteúdo atual. Também pode referir-se ao conteúdo de uma disciplina específica ou à maestria de habilidades motoras, como no caso do domínio psicomotor. Segundo Felder (2007), os domínios de aprendizagem são três categorias principais (cognitivo, afetivo e psicomotor), definidas pela taxonomia de Bloom, que descrevem diferentes objetivos educacionais e de desenvolvimento humano. O domínio cognitivo envolve o pensamento intelectual, o domínio afetivo abrange sentimentos, atitudes e valores, e o domínio psicomotor refere-se a habilidades físicas e à coordenação.

A aprendizagem para o domínio é uma metodologia em que os estudantes atingem um alto nível de compreensão e domínio de um conceito antes de passar para o próximo. Tem como objetivo garantir que todo aluno tenha um conhecimento completo, mesmo que isso signifique avançar em ritmos diferentes. Nesta metodologia, as avaliações são usadas para identificar lacunas de aprendizagem, que são preenchidas com estratégias e atividades extras (D'Aquino, 2007).

No que se relaciona com o professor, segundo D'Aquino (2007), o conceito de domínio direciona-se ao *Domínio de Conteúdo*, que se refere ao conhecimento profundo que um professor tem sobre uma matéria e à sua capacidade de transmiti-lo de forma clara e eficiente aos estudantes. Importa primeiro conhecer o conceito de domínio de aprendizagem para depois abordar os estilos de aprendizagem. Bloom (1972) e outros investigadores estabeleceram uma divisão didática por domínios para definir a taxonomia dos objetivos de aprendizagem, que ajuda no planeamento da aula.

A aprendizagem pode ocorrer em três domínios diferentes, como apresenta D'Aquino (2007) na Tabela 20:

Tabela 20.

Domínios de aprendizagem

	<i>Domínios</i>	<i>Descrição</i>
1	<i>Físico</i>	Ligado aos 5 sentidos, visão, audição, tato, paladar e olfato. O ser humano escolhe uma maneira preferencial para coletar informações e para processá-las apesar de usar todos os sentidos para aprender. Por exemplo, nos estilos visual, auditivo e tátil-sinestésico de aprendizagem.
2	<i>Cognitivo</i>	Relacionado a como a pessoa pensa. Embora todos usem o pensamento para aprender, para alguns o processamento da informação coletada pode ser mais físico ou emocional. Uma pessoa com predominância mental no processo de aprendizagem dará ênfases à resolução de problemas, brainstorming e outras atividades cognitivas.
3	<i>Emocional</i>	Refere-se à forma como o indivíduo se sente em termos psicológicos e fisiológicos. Existem fatores internos que influenciam a capacidade de aprender, por exemplo, fome, sede, doença e outros fatores psicológicos internos. Também existem fatores externos, por exemplo, conforto ambiental, temperatura, luminosidade, barulho e fatores psicológicos externos.

Fonte: Adaptado de D'Aquino (2007)

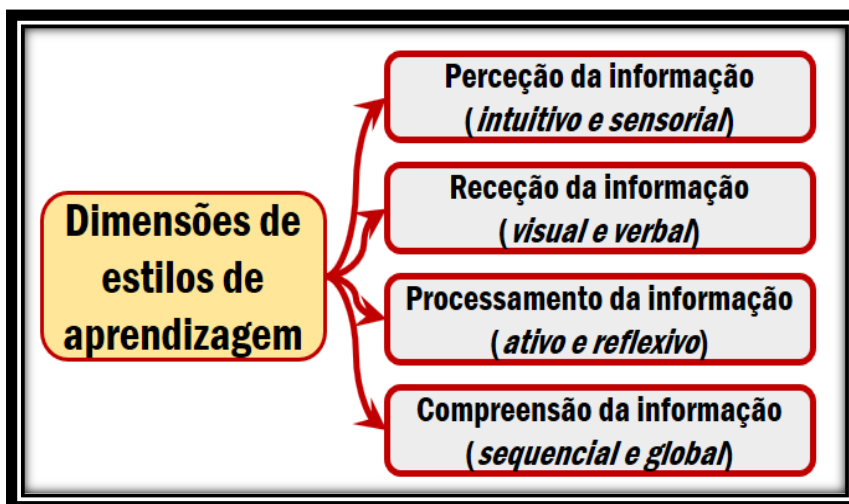
Já a qualificação da energia consciencial depende dos padrões de sentimentos, pensamentos e conduta de cada pessoa. Diz-se que a aprendizagem é por receção quando o aluno recebe os conhecimentos já preparados para serem assimilados. O papel do professor é transmitir conhecimentos. O ensino está centrado no professor que, através de uma planificação rigorosa e um ensino dirigido, é capaz de fazer passar para ao aluno as parcelas do conhecimento que constituem o “corpus” do programa de ensino.

2.3.4.2 Estilos de aprendizagem

Segundo D’Aquino (2007), “são as competências pessoais dos aprendizes para processar informação em um ambiente de aprendizagem” (p. 43). “Os estilos são um meio pelo qual as pessoas recolhem e seleccionam informações para depois processá-las e usam significados, valores, habilidades e estratégias para solucionar problemas, tomar decisões e criar novos significados” (p. 45).

Figura 12.

Domínios de aprendizagem



Fonte: Adaptado de Felder (2007)

Felder (2007) propõe que existam quatro dimensões de estilos de aprendizagem e, também, estilos de ensinar correspondentes. As dimensões referem-se ao modo como uma informação é tratada no sistema cognitivo. Cada dimensão apresenta dois estilos de aprendizagem, conforme mostra a Figura 12. Uma pessoa pode ter o predomínio de um dos estilos de aprendizagem em cada dimensão apresentada na Figura 12. A combinação dos seus estilos, nas diferentes dimensões, resulta na forma como a pessoa aprende. Na Tabela 21 explica-se como funcionam as dimensões nos estilos de aprendizagem das pessoas.

Tabela 21.

Funcionamento das dimensões nos estilos de aprendizagem

	<i>Dimensões</i>	<i>Descrição</i>
1	<i>Percepção da informação</i>	Uma pessoa com estilo intuitivo percebe melhor as informações quando apresentadas na forma de ideias, memórias ou possibilidades, de maneira abstrata. Uma pessoa com estilo sensorial percebe melhor as informações quando apresentadas na forma de algo que pode ser visto, ouvido ou tocado, de maneira concreta.
2	<i>Receção da informação</i>	Uma pessoa com estilo visual tende a receber melhor informações apresentadas na forma de ilustrações, gráficos, diagramas ou demonstrações. Já uma pessoa com estilo verbal, recebe melhor informações apresentadas na forma escrita (incluindo a escrita no quadro) ou falada. Existem, ainda, outras pessoas que têm maior facilidade para receber informações que chegam por outros sentidos, como sons não verbais, gosto, toque ou cheiro.
3	<i>Processamento da informação</i>	Uma pessoa com estilo ativo tende a processar as informações enquanto está fazendo alguma coisa de maneira ativa, se beneficia de uma aula mais participativa. Já o aprendiz reflexivo tende a processar melhor a informação de modo mais introspetivo, mais passivo, precisa de tempo para pensar sobre a informação recebida.
4	<i>Compreensão da informação</i>	Uma pessoa com estilo sequencial aprende melhor quando o faz um passo de cada vez. Já a pessoa global tende a compreender melhor quando as informações se apresentam em grandes aglomerados interconectados, mostrando a visão de conjunto e as metas, antes de entrar em detalhes.

Fonte: Adaptado de Felder (2007)

2.3.4.2 Estilos de ensinar

Silva (2010) considera o ensino como uma ação deliberada e organizada, uma atividade de que se serve o professor, através de métodos adequados, para orientar a aprendizagem dos alunos. Com efeito, a finalidade do ensino, para este autor, é a aprendizagem. Deste modo, o professor, no seu exercício de ensino, deve ter em conta que a aprendizagem dos alunos é o seu principal objetivo.

Segundo D'Aquino (2007), para cada estilo de perceber, receber, processar e compreender uma informação, transformando-a em conhecimento, existe um conjunto mais adequado de características correspondentes para ensinar. O autor acrescenta que quem ensina, em geral, define, apresenta, ajuda no processamento e na compreensão de uma informação segundo o seu próprio estilo de aprendizagem. Uma pessoa cujo estilo de receção da informação seja verbal tenderá a ensinar nesse estilo.

De acordo com Braathen (2013), um educando com determinado estilo de aprendizagem terá melhores resultados se o ensino for feito no estilo correspondente. Cabe ao professor adequar os estilos de ensinar aos estilos de aprendizagem dos seus alunos e não apenas aos seus próprios estilos.

2.4 A escrita e seus processos

Segundo Higounet (2003), o homem primitivo, diante da necessidade de marcar a sua existência, recorreu ao mundo dos símbolos e, através de desenhos em pedras, madeiras e outros materiais, fixou as suas experiências ao longo do tempo. Entretanto, “os mais simples traçados desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano” (p. 10).

Na Antiguidade, com a escrita pictográfica, um só símbolo podia descrever ou representar um facto, uma palavra ou um acontecimento. O homem primitivo escrevia nas paredes das cavernas como uma forma de expressão, de registo, uma forma de transmitir mensagens através de desenhos, traços e marcas. A escrita ultrapassou o tempo e o espaço, permitindo que algo se consolide e se transmita, fazendo história. “A lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita seguiu-se à tradição lendária” (Higounet, 2003, p. 10).

O reconhecimento da escrita, entretanto, começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos e sinais gráficos por meio dos quais se tornou possível materializar e fixar algo do pensamento. Foi com o aparecimento das palavras e dos seus elementos formadores, as letras, que a escrita tomou corpo. Para que haja escrita, “é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja por ela utilizado” (Higounet, 2003, p. 11).

Lopes (2003) argumenta que, nas últimas décadas, as práticas voltadas para o ensino da escrita procuram abarcar as dimensões comunicativas dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da produção escrita, bem como as diversas formas de manifestação da linguagem escrita no quotidiano das atividades individuais, coletivas e institucionais, características da sociedade contemporânea.

Enfatizando ainda a origem e importância da escrita, Britton et al. (2005) apontam que, antes de Aristóteles, os teóricos e professores estavam interessados em analisar o processo da produção do discurso, assim como os seus produtos, a fim de formular uma série de regras para guiar aqueles que estavam a aprender o ofício.

Nessa mesma vertente, Grabe e Kaplan (2008) referem que a história da literacia ocidental se inicia com o uso da escrita para registar eventos, tradições e transações por especialistas que eram capazes de fazer traduções orais do que fosse necessário para o povo. O povo era privado da literacia, mas o poder do clero estava diretamente relacionado às habilidades de leitura e escrita.

De acordo com Garcia e Silva (2012), foi a partir do século XVI, com a evolução do protestantismo, que a capacidade de ler e escrever se tornou necessária devido à difusão das ideias de que a salvação individual seria alcançada pelo acesso direto aos evangelhos da Bíblia. O trabalho missionário incentivou a literacia, pois defendia a tradução da Bíblia e o ensino das línguas dos missionários. A ascensão da literacia entre o povo emergiu no final do século XVIII, principalmente na Inglaterra, França e Estados Unidos.

A difusão da escrita e da educação básica, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, pode ser considerada resultado de um contínuo processo de urbanização e expansão tecnológica, promovido por novas condições económicas e políticas. É, assim, apontada como uma das principais razões para o estabelecimento de um campo de pesquisa sobre a escrita e o seu ensino (Lopes, 2003, p. 16).

Dolz e Schneuwly (2010) argumentam que, atualmente, o meio privilegiado de comunicação para o homem é a linguagem escrita, que, entendida como uma forma de atividade comunicativa humana, é um processo social, consciente e intencional. Esta permite transmitir pensamentos, desejos e experiências, entre outros, através da formação de mensagens, cuja principal intenção é alcançar um objetivo determinado através da comunicação linguística.

Para estudar funções como a escrita, Vygotsky (1996) procedeu à investigação através de experimentos nos quais os sujeitos eram colocados diante de certos problemas a serem resolvidos. Como esses experimentos tinham o objetivo de estabelecer a génese de dada função psíquica superior, foram chamados de genético-experimentais.

Nesse processo, Luria (2003) apresentou um estudo sobre a aquisição da escrita desenvolvido com crianças que ainda não tinham passado pelo processo de escolarização e conseguiam utilizar o desenho para representar ideias, à maneira de uma pictografia. O autor entendia que havia a necessidade de compreender como se desenvolve o processo de aquisição da escrita antes de ser submetida ao processo sistematizado de alfabetização, já que, ao começar a escrever os seus primeiros registos no caderno, a criança não se encontra no seu primeiro estágio do desenvolvimento da escrita.

A abordagem realizada nos estudos de Luria foi na perspetiva histórico-cultural, que concebe o desenvolvimento como um processo marcado por descontinuidades e dependente da aprendizagem, sendo que a criança se desenvolve através de mediações de instrumentos e signos. Segundo Vygotsky (1996, p. 70), “todas as funções psíquicas superiores são processos

mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável do processo como um todo”.

Do ponto de vista de Facci (2004), o desenvolvimento não deve ser visto como resultado de adaptações, mas deve-se compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens.

Para Gontijo (2006), as origens deste processo estão localizadas na pré-história do desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil; portanto, quando a criança atinge a idade escolar, já se relacionou, exercitou, interagiu e apropriou-se de habilidades e técnicas que lhe possibilitarão aprender a escrever num espaço muito pequeno de tempo.

Contextualizando a escrita, Garcez (2011, p. 17) refere que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. As práticas das pessoas baseiam-se e dependem sempre da função do outro ao longo da vida. O indivíduo, inserido num contexto regulado pela escrita, reconhece a importância e a necessidade de ser participante dessa prática, buscando aprendê-la e desenvolvê-la para se tornar um sujeito atuante e interativo.

Reforçando esta ideia, Luria (2003) ressalta que existem algumas condições prévias que devem estar presentes nas crianças para que compreendam o uso da escrita e aprendam que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significado em si, mas uma função instrumental, funcionando como suporte para memória, registo de ideias e conceitos. A primeira condição remete às coisas que apresentam um significado imediato para a criança ou representam um significado funcional, enquanto auxílio para a aquisição de um determinado objeto ou para atingir algum objetivo. A segunda refere-se à capacidade da criança em controlar o seu comportamento e estabelecer relações com os objetos, seja por interesse, seja pelo seu valor instrumental. A criança começa, neste momento, a desenvolver as suas formas complexas de comportamento humano.

2.4.1 Conceitualização de escrita

A conceitualização da escrita pode ser entendida como a representação visual da linguagem através de um sistema de signos gráficos convencionais. Segundo Ehri e Wilce (2014), é uma ferramenta cultural e psicológica complexa que permite a comunicação e o registo do pensamento, sendo também a expressão gráfica da fala. Psicologicamente, a escrita é vista como um sistema simbólico que, ao mediar a relação do indivíduo consigo e com o mundo, desenvolve funções psíquicas superiores como o raciocínio lógico e a abstração. Para

Leitores e Larousse (2009, p. 2756), a escrita é a “representação da palavra e do pensamento por meio de sinais gráficos convencionais” e distingue três grandes tipos de escrita:

- a) *Escritas sintéticas (também denominadas mitográficas)*: onde o sinal é a tradução de uma frase ou de um enunciado completo. A este tipo de comunicação pertencem as representações simbólicas. A forma mais comum de escrita sintética é a pictografia. Alguns estudiosos preferem designá-la de pré-escrita, na medida em que estes processos constituem uma transcrição do pensamento e não da linguagem articulada;
- b) *Escritas analíticas (também designadas por ideográficas)*: onde o sinal representa um elemento linguístico (palavra ou morfema);
- c) *Escritas fonéticas (ou fonémicas)*: onde os sinais constituem a representação de um som (fonema) ou de um grupo de sons (sílabas). Esta escrita é uma tomada de consciência mais avançada sobre a natureza da língua falada.

Para Houaiss e Villar (2007, p. 3476), entende-se por escrita o ato ou efeito de escrever ou de redigir; a representação da língua falada por meio de signos gráficos; o conjunto de signos num sistema de escrita (cuneiforme, chinesa); a forma particular de cada um dos caracteres de um determinado tipo de escrita; o código de representação gráfica da linguagem por meio de sinais materiais visíveis (escrita ideográfica, hieroglífica, fonética), sistema de signos gráficos ou de outra maneira para representar qualquer coisa. Este dicionário distingue os seguintes tipos de escrita:

- i. *Escrita alfabética*: sistema de escrita em que letras e grafemas representam os sons de determinada língua, nem sempre correspondendo exatamente ao seu inventário de fonemas; escrita fonética;
- ii. *Escrita fonológica*: tipo de escrita alfabética ideal, em que cada fonema corresponde a uma letra;
- iii. *Escrita ideográfica*: sistema de escrita em que cada signo (figurativo ou não) representa uma noção expressa por uma palavra;
- iv. *Escrita silábica*: sistema de escrita fonética no qual cada signo (grafema) representa uma sílaba (consoante e vogal seguinte ou precedente).

A expressão escrita “é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 30).

Vygotsky (2000) refere-se à escrita como uma função psicológica superior, mas também como uma linguagem e uma função cultural complexa. O autor considera que a linguagem humana é caracterizada pelo significado. Do ponto de vista psicológico, significado é sinónimo de *generalização*, faculdade que a palavra tem de abarcar grupos, conceitos e categorias, e não objetos isolados.

Na perspetiva de Leontyev (1978), o processo de formação das ações intelectuais, como a escrita, é complexo. Este processo dá-se por um procedimento de apropriação, que é o ato de fazer de um conceito alheio um conceito próprio. As ações interiores, contrariamente às ações exteriores, não podem ser criadas diretamente do exterior. Segundo Grabe e Kaplan (2008), as funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a ação, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para refletir, para aprender e para criar.

Deste modo, o ensino da expressão escrita não se limita ao conhecimento fundamental da caligrafia e da ortografia, mas compreende processos cognitivos como o planeamento da produção escrita, a formatação linguística, o rascunho, a revisão, a correção, a reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários.

André e Bufrem (2012) fazem referência ao conceito de escrita conforme a Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com os seus critérios, a escrita é um sistema simbólico de signos e instrumentos, uma função cultural complexa e uma função psíquica superior. Quando esta media a relação do homem consigo, desenvolvendo nele as funções superiores de abstração, memorização e raciocínio lógico, é um sistema de signos.

Quando intervém na relação do homem com o meio, servindo para comunicar e expressar, é um sistema de instrumentos. Significa a capacidade para incorporar informações e organizar essas informações em conhecimentos a fim de poder dispor deles sempre que necessário. Há aquisições que se fazem por processos de descoberta e aquisições que resultam de atividades de receção.

Segundo Koch e Elias (2009), a escrita constitui-se como um produto socio-histórico-cultural, sendo também compreendida como inspiração, atividade para poucos privilegiados, expressão do pensamento e domínio das regras gramaticais. Essa pluralidade de conceitos indica que a compreensão da escrita envolve aspetos de natureza variada, podendo ser “linguística, cognitiva, pragmática, socio-histórica e cultural” (p. 31).

Para estes autores, a definição de escrita está associada a uma conceção de linguagem, texto e sujeito, podendo ser concebida como mostra a Tabela 22.

Tabela 22.

Concepções da definição de escrita associada a uma concepção de linguagem

<i>Concepções</i>	<i>Descrição</i>
1 <i>Foco na língua</i>	Nesta concepção de escrita, o texto é concebido como o produto da codificação feita pelo escritor e será decodificado pelo leitor. Para isso, o escritor e o leitor só precisam conhecer o código utilizado. Nessa concepção, não há informações implícitas, o que está escrito é o que deve ser entendido. Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, cabendo ao escritor, sujeito determinado pelo sistema, apropriar-se dele e de suas regras.
2 <i>Foco no escritor</i>	Nesta concepção de escrita, o texto é considerado o produto do pensamento do autor, o qual constrói uma representação mental, transpõe para o papel e espera que ela seja compreendida pelo leitor do mesmo modo que a imaginou. Assim, o leitor exerce um papel essencialmente passivo, tendo suas experiências e conhecimentos desconsiderados. A essa concepção de escrita subjaz uma compreensão de linguagem enquanto expressão do pensamento do autor, sendo este o senhor absoluto de seus atos e seu dizer.
3 <i>Foco na interação</i>	A concepção de escrita é considerada como produção textual, exigindo do escritor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias. O autor pensa no que vai escrever considerando o seu leitor. Nesta concepção, o escritor precisa conhecer o leitor, organizar as ideias e revisar a escrita ao longo do processo.

Fonte: Adaptado de Koch e Elias (2009)

Koch (2005) acrescenta que a escrita se torna uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma organizacional. Além disso, requer a mobilização de um amplo conjunto de conhecimentos e a sua reconstrução no evento comunicativo. Logo, o sentido do texto é resultado da interação entre os sujeitos e não apenas do uso do código ou das intenções do escritor. Isto porque a escrita é uma das múltiplas formas de atividades humanas conduzidas a partir da concepção de objetivos que visam pedir e dar informação, expressar conhecimento, influenciar outros, organizar uma atividade, entre outros.

Segundo Ferreira e Teberosky (2007), a escrita é metalinguística, no sentido de que os sistemas escritos não transcrevem o discurso, mas criam categorias através das quais os sujeitos se tornam conscientes do discurso. A produção escrita, ao permitir novas realizações linguísticas e cognitivas, transforma a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise, interiorizando-se a linguagem de acordo com as linhas propostas pela escrita. Aprender a desenhar letras, uni-las e formar palavras requer aptidões específicas, como o desenvolvimento de capacidades motoras e de representação mental. Antes de chegar à escrita, a criança percorre um longo caminho, repleto de problemas cognitivos, distinto da oralidade.

Camelo (2010) refere que a escrita é uma atividade de comunicação que exerce funções sociais de acordo com as necessidades e finalidades de quem escreve e de quem lê. O conhecimento, quer dos modelos, quer das perspectivas, tem contribuído para uma melhor

compreensão dos modos como as crianças interagem com a escrita, dando a possibilidade da implementação de estratégias de ensino para um maior sucesso nesta aprendizagem.

De acordo com esta ideia, Oliveira (2010) destaca que, atualmente, a maioria das crianças, desde muito cedo, está em contacto com o mundo letrado, o que lhes permite construir memórias e percepções acerca do processo de aquisição da escrita.

2.4.2 Fases de aquisição da escrita

Na perspetiva de Ferreira (2017), a criança apropria-se dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, evidenciando que a aquisição desses atos linguísticos segue uma trajetória semelhante àquela que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético. Ou seja, a criança constrói gradativamente diferentes níveis e suposições sobre o sistema de escrita, partindo de uma lógica que vai da não compreensão da relação entre a fala e a escrita, caminhando para a compreensão, até construir a representação alfabética da escrita. Ela precisa, então, ao percorrer esta trajetória, responder a duas questões: o que a escrita representa e de que modo é feita a construção dessa representação.

Para Ferreira e Teberosky (2007), a apropriação da escrita apoia-se em hipóteses da criança, baseadas nos seus conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo das suas interações sociais e da leitura no seu contexto cultural. Tais conhecimentos proporcionam informações relevantes sobre os níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização, havendo dois aspetos centrais para mudar a maneira como a criança é percebida no decorrer do processo de alfabetização: a sua competência linguística e as suas capacidades cognoscitivas. Sustentadas em bases teóricas de Piaget, estas autoras consideram que, para compreender as capacidades cognoscitivas da criança em relação à língua escrita, há que ter em consideração que:

O sujeito cognoscente é o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget ensinou a descobrir. É o sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possua conhecimento o transmita, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através das suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza o seu mundo. (Ferreira & Teberosky, 2007, p. 29)

Coll et al. (2003) reforçam a ideia de que uma das teorias acerca do desenvolvimento que mais influenciou a educação foi, sem dúvida, a Psicologia Genética de Piaget, segundo a

qual o conhecimento não é imanente nem ao sujeito nem ao objeto, sendo, isto sim, construído na interação entre estes dois polos.

Para Piaget, o conhecimento dá-se através das interações do sujeito com o objeto, nas quais o ser humano é considerado um sujeito epistémico, ou seja, o sujeito do conhecimento. Piaget formula o conceito de epigénese, argumentando que o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata preformada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. (Coll et al., 2003, p. 42)

Segundo Ferreiro e Teberosky (2007), no decorrer do processo de assimilação e de produção da escrita, a criança, na sua aprendizagem e desenvolvimento, elabora sistemas que agem como assimilação. Através desses sistemas, as informações serão interpretadas, fazendo com que a criança atribua significado à escrita durante o processo de desenvolvimento, e estes sistemas serão as bases de conhecimentos para os próximos conhecimentos e aprendizagens que irão surgindo.

Tradicionalmente, pensava-se que a língua escrita era meramente um código que materializava a fala. Seguindo essa orientação, a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a reprodução do código. Enxergar somente isso é fechar os olhos às funções que a leitura e a escrita exercem num contexto social onde tais manifestações são imprescindíveis para a participação efetiva do indivíduo nesse contexto. Isso porque se passou a observar que a língua exercia mais funções do que se imaginava, e que as habilidades de ler e escrever eram de grande valia para o cumprimento de funções sociais (Coll et al., 2003).

Ferreiro (2008) considera que é dessa forma que funciona o processo da escrita: por fases. Fases estas em que a criança se apropria de conceitos que primeiramente serão a base para os próximos que ela irá construir, interligando os processos e etapas, agrupando-os para a construção do seu conhecimento em geral. Deste modo, as crianças são participantes ativas do seu próprio conhecimento. No processo de escrita, ao lado da descrição desses elementos e dos seus reflexos na construção do enunciado, é possível descrever as dimensões que se ativam, ligadas à própria relação com a escrita, ou seja, que tornam a escrita significativa para o sujeito.

Ferreiro e Teberosky (2007) apontam que toda criança em idade de alfabetização passa por quatro fases distintas para aprender a escrever no ciclo de alfabetização, sendo a construção deste ciclo dividida pelas fases que se apresentam na Tabela 23.

Tabela 23.

Fases para aprender a escrever no ciclo de alfabetização

<i>Fases</i>	<i>Descrição</i>
<i>Fase pré-silábica</i>	– É aquela em que a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada, ela se preocupa em reproduzir os traços da escrita, da forma como ela se identifica. – Nessa fase, a criança inicialmente utiliza desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos para representar a escrita ao objeto em que se refere. – As crianças, compreendem que a forma de escrever não será como a representação do desenho do objeto, mas que compõe letras com diferentes desenhos para a escrita de seu nome. – Nesse momento de escrita, após ter consciência de que se escreve por meio das letras, a criança expandirá sua aprendizagem e será capaz de diferenciar as formas da escrita, porém não diferencia as formas dos significados.
<i>Fase silábica</i>	– Nesta fase ocorre a interpretação da letra à sua maneira, atribuindo valor de uma sílaba a cada uma das letras. – A criança utiliza ao escrever, uma letra para cada emissão sonora, ela passa a refletir sobre a quantidade de vezes que abre a boca para pronunciar determinada palavra e avança para a próxima fase, onde ela grafará uma letra para cada sílaba, porém seu registro não terá correspondência sonora.
<i>Fase silábico alfabética</i>	– É a fase em que a criança mistura a lógica da fase anterior, com a identificação de algumas sílabas, é um período de transição entre a fase silábica e a fase alfabética. – Nessa fase a criança atua simultaneamente com as duas: em alguns momentos, atribui a cada sílaba uma letra e em outros representa-as como unidade sonoras, ou fonemas.

Fonte: Ferreiro e Teberosky (2007)

Segundo Ferreiro (2017), as propostas construtivistas para a alfabetização estão fundamentadas em dois princípios:

- i. Entender a evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a natureza da língua enquanto objeto social; e
- ii. Confirmar os pressupostos inerentes à teoria de Piaget em relação ao desenvolvimento da escrita.

A partir desses princípios, presume-se que as crianças possuem saberes em relação à escrita, como em outros conhecimentos, interpretando ao seu modo os aspetos essenciais das informações adquiridas pelo meio em que estão, procurando ser fiéis ao princípio construtivista e demonstrando o papel central do indivíduo na produção do seu conhecimento (Ferreiro, 2017).

2.4.3 Perspetiva Psicogenética da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986)

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (2007) sobre a aquisição da escrita constituem uma base sólida para fundamentar discussões de natureza metodológica. De acordo com Becker e Gomes (2005), “a psicogénese é a origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos relativos ao conhecimento de um determinado objeto” (p. 35).

Segundo Bregunci (2017), o termo *psicogénese* pode ser compreendido como origem, génese ou história de aquisição de conhecimentos e de funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento humano, desde os anos iniciais da infância, e que se aplica a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, esta conceção associa-se aos estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e diversos colaboradores. Estes estudos permitiram descrever os processos por meio dos quais a criança se apropria da escrita, facto que constituiu uma contribuição fundamental para a alfabetização, bem como para a organização de procedimentos de ensino, aprendizagem, diagnóstico e avaliação.

Segundo Goodman (2016), a *psicogénese*, no âmbito da Psicologia, dedica-se a estudar a origem e o início dos processos mentais que irão gerar alterações comportamentais. A aquisição da leitura e da escrita representa, assim, uma alteração mental pela qual o indivíduo passa ao assimilar algo novo, ainda não dominado.

Rossetto (2017) refere que estas investigadoras, a partir dos conhecimentos da psicolinguística e da teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, demonstraram como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de compreender o sistema alfabético. Assim, comprova-se que a Psicogénese da Língua Escrita (PLE) assenta num suporte teórico construtivista, segundo o qual o conhecimento é produzido pelo indivíduo, considerado sujeito — e não objeto — do processo de aprendizagem. Deste modo, os estudos procuraram demonstrar que o analfabetismo e o insucesso escolar são problemas de natureza social e não simples consequências de vontades individuais.

De acordo com Mendonça e Mendonça (2012), Ferreiro e Teberosky observaram que a teoria piagetiana possuía pesquisas insuficientes para explicar a linguagem, desempenhando esta um papel marginal na constituição das competências cognitivas. Tal insuficiência levou as autoras a buscar, na Psicolinguística, fundamentos para investigar a PLE.

Na perspetiva construtivista, cabe ao professor compreender o processo de construção do conhecimento elaborado pelo próprio sujeito aprendente, de modo a intervir posteriormente no seu desenvolvimento. Para que tal intervenção seja adequada, é necessário que o docente conheça as *hipóteses* de construção da escrita, compreendendo e analisando cada uma delas. Assim, a PLE enfatiza os princípios piagetianos, centrando-se no processo de construção da escrita como sistema de representação da língua, sendo a criança o protagonista da sua própria aprendizagem (Silva & Silva, 2020).

Andrade, Andrade e Prado (2017) sustentam que o pano de fundo social associado à PLE é constituído pelo elevado número de crianças que não aprendiam a ler e a escrever. Segundo Ferreiro e Teberosky, tal fenómeno ocorria em grande medida por causa da deserção escolar, considerada “mais um problema de dimensões sociais do que a consequência de vontades individuais” (Ferreiro & Teberosky, 2007, p. 18), funcionando como uma forma encoberta de exclusão, em que as desigualdades social e económica se refletem na desigualdade de oportunidades educacionais.

Rossetto (2017) reconhece que o impacto das pesquisas sobre a PLE desencadeou uma revolução conceptual no campo da alfabetização. Num primeiro momento, ocorreu a desconstrução de todo um pensamento sobre a infância e sobre os processos de aprendizagem, o que permitiu um novo olhar acerca da forma como a criança pensa, bem como a reconceptualização do próprio objeto de ensino - isto é, o que se ensina e como se ensina durante o processo de alfabetização.

Segundo Teberosky e Clomer (2003), no âmbito da PLE, a alfabetização passou a assumir rumos distintos, resultando numa nova conceção que procurava compreender o processo de ensino da leitura e da escrita. Para estes autores, os métodos - sobretudo os cognitivos (sintéticos) - interpretam a escrita alfabética como um código de transcrição de fonemas da linguagem.

Assim, os métodos restringiam-se inicialmente ao ensino do código alfabético, para que as crianças pudessem decodificá-lo; a compreensão leitora surgiria apenas como consequência dessa decodificação. Com base nestes pressupostos, e apoiando-se nos estudos de Piaget e na teoria construtivista, Emília Ferreiro desenvolveu questões relacionadas com a alfabetização que não partiam do pressuposto metodológico tradicional, mas da construção de hipóteses e respostas das crianças, elaboradas a partir das suas próprias experiências com a leitura e a escrita (Teberosky & Clomer, 2003).

Para Ferreiro e Teberosky (2007):

A apropriação da escrita apoia-se em hipóteses formuladas pela criança, baseadas nos seus conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependentes das suas interações sociais e da leitura no seu contexto cultural. Tais conhecimentos fornecem informações relevantes acerca dos níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização, existindo dois aspetos centrais que alteram a forma como a criança é percebida ao longo deste processo: a sua competência linguística e as suas capacidades cognitivas. (p. 84)

Estas hipóteses (Tabela 24) oferecem informações relevantes sobre níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização e podem manifestar-se tanto em crianças como em adultos.

Tabela 24.

Hipóteses para a aquisição da escrita

<i>Hipóteses</i>	<i>Descrição</i>
<i>Hipótese pré-silábica</i>	O aprendiz ainda não compreende que a escrita representa os sons das palavras que falamos, mas faz experimentações diversas, utilizando, simultaneamente, desenhos e outros sinais gráficos e, por isso, sua representação só é entendida ou ‘traduzida’ por ele mesmo. Além disso, a grafia da palavra pode ser vista como representação fiel das características do objeto que representa, inclusive pela extensão da escrita: se boi é um animal grande, a palavra boi deve ser igualmente grande. A superação dessa hipótese, conhecida como “realismo nominal”, é condição importante para a aquisição do princípio alfabético. Outras hipóteses observadas nessa etapa são as de quantidade mínima e de variedade de letras para diferenciar o registro de diferentes palavras
<i>Hipótese silábica</i>	O aprendiz percebe os sons das sílabas como segmentos da palavra a ser escrita, mas supõe que apenas uma letra pode representá-las graficamente, podendo ou não ter o valor sonoro convencional, por exemplo, BNDA (silábico quantitativo) ou ELFT (silábico qualitativo) são quatro letras que podem representar a palavra elefante.
<i>Hipótese silábico-alfabética</i>	O aprendiz se encontra em transição entre níveis psicogenéticos e tanto pode representar sílabas completas como representações parciais da sílaba por uma só letra: por exemplo, para elefante, ELEFT.
<i>Hipótese alfabética</i>	O aprendiz compreende o princípio alfabético, percebendo unidades menores do que as sílabas, os fonemas, e gradualmente domina suas correspondências com os grafemas.

Fonte: Ferreira e Teberosky (2007)

A partir da PLE, compreende-se que a escrita da criança evolui de forma regular, por meio de diversos meios culturais e de situações educativas. Ao longo deste processo de assimilação e produção da escrita, a criança elabora sistemas que funcionam como mecanismos de assimilação; é através destes sistemas que interpreta as informações, atribuindo significado à escrita. a caracterização do processo de escrita de indivíduos em que as capacidades não estão completamente desenvolvidas (geralmente crianças e jovens), deve ser feita estabelecendo uma comparação entre indivíduos cuja capacidade de escrever não se encontra plenamente desenvolvida e indivíduos que dominam em pleno o modo de expressão escrita (Ferreira & Teberosky, 2007).

Durante o desenvolvimento, tais sistemas transformam-se nas bases de conhecimento para aprendizagens subsequentes. Assim funciona o processo de construção da escrita: por etapas, nas quais a criança se apropria de conceitos que servirão de base para outros que irá construir, interligando processos e agrupando-os para formar o seu conhecimento global (Silva & Silva, 2020).

Com base no exposto, acrescenta-se que a teoria da PLE estabelece que a criança passa por cinco níveis, resumidos na Tabela 25, até se tornar plenamente alfabetizada.

Tabela 25.

Níveis de evolução da escrita

<i>Níveis</i>	<i>Descrição</i>
Nível I	– Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. – Se esta forma básica é a escrita de imprensa, se têm grafismos separados entre si, compostos de linhas e curvas e respostas ou de combinações entre ambas. – As crianças fazem a leitura do que é escrito de forma global obtendo uma relação entre as partes pelo todo, seja por meio da garatuja, ou pela representação gráfica entre a escrita e o desenho, ou pela junção de novos símbolos entre as letras e números que já conhecem, não considerando que o número não se integra ao sistema de escrita alfabética.
Nível II	– Nesse nível, a hipótese central é que, para se ler coisas diferentes, deve haver uma distinção objetiva da escrita. – As crianças expressam a hipótese de que há uma quantidade específica e uma variedade de letras para se escrever uma palavra. – Observado que as crianças não conhecem muitas correspondências, elas pendem a dispor com mais frequência pelas letras que compõem seu nome, variando a sequência destas para representar diferentes escritas.
Nível III	– Este nível é caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita realizada pela criança. – A criança dá um salto qualitativo, com respeito aos níveis precedentes, pois cada letra vale por uma sílaba, uma vez que esta letra pode ser representada por um valor sonoro estável ou não. – Este nível de escrita, pode ser subdividido em duas hipóteses distintas: i. A primeira caracterizada por crianças que escrevem silabicamente, porém, ao grafar, dispõem de letras aleatoriamente, sem dar relevância aos valores sonoros designados a cada letra para representar as palavras. ii. A segunda é determinada por crianças que se preocupam também em quantificar corretamente as palavras grafadas, e não atentam em atribuir o valor sonoro de cada letra constituída na palavra a ser escrita. – Neste nível há uma mudança qualitativa que consiste em que: ✓ Se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); e ✓ Pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.
Nível IV	– Este nível de escrita é uma passagem do Nível III ao Nível V, uma ponte entre ambos, caracterizada por conflitos, pois é neste momento em que a criança se percebe que estabelecer uma letra a cada sílaba, não é o suficiente para representar uma palavra, que é necessário se dispor de mais letras, para uma reflexão acerca da palavra a ser escrita. – O quarto nível é uma etapa relevante, no processo evolutivo da compreensão de escrita, sendo marcado pelos conflitos que as crianças irão enfrentar no momento da escrita. – É a passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.
Nível V	– Neste nível a criança se torna alfabética, visto que ela já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. – A escrita alfabética constitui o final desta evolução. – Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a barreira do código.

Fonte: Ferreira e Teberosky (2007)

A partir da Tabela 24, observa-se que o processo evolutivo descrito por Ferreiro e Teberosky (1986) se completa no momento em que a criança alcança o quinto nível, tornando-se alfabética. Esta etapa final corresponde à aprendizagem da criança no que se refere ao conceito de escrita.

Para Bregunci (2017), algumas implicações pedagógicas da PLE merecem destaque, sobretudo em contextos de alfabetização:

- Os progressos psicogenéticos na escrita são diferentes para cada aluno, pois não dependem apenas de experiências escolares;
- A complexidade e o dinamismo destes processos são incompatíveis com a avaliação da prontidão dos alunos ou com a constituição de turmas homogêneas baseadas em perfis idealizados;
- As hipóteses sobre a língua escrita refletem erros construtivos dos alunos; e
- O conhecimento dessas hipóteses possibilita aos professores mediações oportunas e o planeamento de atividades orientadas para avanços na aquisição da língua escrita.

Ferreiro (2017) já havia indicado que os motivos pelos quais este tema adquiriu relevância estão associados aos resultados de pesquisas que demonstraram o impacto deste processo na vida social dos indivíduos a longo prazo, bem como ao índice elevado de pessoas que apresentam uma apropriação mecânica da leitura e da escrita, revelando dificuldades em compreender ou utilizar plenamente a língua presente no seu quotidiano.

O referencial teórico da PLE permitiu compreender que a escrita constitui uma reconstrução real e inteligente, representando um sistema historicamente construído pela humanidade e pela criança que se alfabetiza, embora esta não reinvente letras ou números. A criança alfabetiza-se a si própria e inicia esta aprendizagem antes mesmo de entrar na escola; os seus efeitos prolongam-se para além da ação pedagógica, período durante o qual, para conhecer a natureza da escrita, deve participar em atividades de produção e interpretação textuais. Ao professor cabe o papel de mediador entre a criança e a escrita, criando estratégias que favoreçam o contacto do aprendente com este objeto social, de modo a que possa pensar sobre ele e agir com intencionalidade (Mendonça & Mendonça, 2012).

2.5 Modelo cognitivo de leitura e escrita de Berninger et al. (2002)

Segundo Urquijo (2010), um possível enfoque para compreender a aquisição das habilidades de leitura e escrita é a análise do desenvolvimento dos processos cognitivos básicos

e específicos da linguagem. De acordo com Sastre-Riba (2006), para que uma criança passe por um processo típico de aquisição da leitura e da escrita, são necessários processos relacionados com a memória — memória de longo prazo, memória semântica e memória de trabalho. Também são indispensáveis os diferentes tipos de atenção e os distintos processos que integram as Funções Executivas.

Considerando a definição de alfabetização apresentada por Roazzi, Salles e Justi (2013, p. 10), “a alfabetização tem como objetivo principal levar o sujeito a ler e a escrever de maneira que possa utilizar essas habilidades para adquirir novos conhecimentos”. Esta envolve a decodificação e níveis mais elevados de compreensão e interpretação, os quais dependem do domínio de usos especializados da linguagem e de corpos específicos de conhecimento. Neste sentido, compreende-se que no desenvolvimento da criança devem ser observadas as seguintes particularidades:

- *Crescimento*: refere-se ao aumento do tamanho de estruturas somáticas;
- *Maturação*: diz respeito à prontidão para realizar determinadas aquisições, com refinamento do comportamento de acordo com cada fase da vida, respeitando os limites biológicos; e
- *Desenvolvimento propriamente dito*: engloba alterações mais ou menos contínuas na vida da criança, obedecendo a uma sequência progressiva que pode ocorrer nos níveis molecular, funcional e comportamental (Muszkat & Rizzutti, 2018, p. 32).

Segundo Roza et al. (2020), para compreender a consolidação destas particularidades e o processo de alfabetização, é necessário recorrer às Funções Executivas, que, de acordo com Mata et al. (2011, p. 106), consistem em:

Um conjunto de processos cognitivos integrados que permitem ao indivíduo direcionar comportamentos com vista a metas, avaliar a eficácia e a adequação desses comportamentos, abandonando aqueles que se mostram ineficientes em prol dos mais adaptativos e, assim, solucionar problemas imediatos, em médio e em longo prazo.

Na perspetiva de Salles e Paula (2016), as Funções Executivas contribuem para elucidar a alfabetização em termos neurológicos, destacando-se a flexibilidade cognitiva, que implica a capacidade de alternar, com rapidez e facilidade, perspetivas ou focos de atenção, ajustando-se a novas exigências ou prioridades e raciocinando de forma não convencional.

Roza et al. (2020) explicam que o funcionamento deste modelo é modular e permite integrar as vias de entrada das informações auditivas (palavra ouvida) e visuais (leitura) com uma série de níveis (fonemas e grafemas) e de processos linguísticos (conversão grafema–fonema e fonema–grafema). A fala e a escrita constituem as vias de expressão das informações processadas. Acresce que o modelo oferece uma via de conexão entre leitura e escrita e possibilita a compreensão de défices no sistema linguístico e semântico a partir do mau funcionamento de uma via ou módulo.

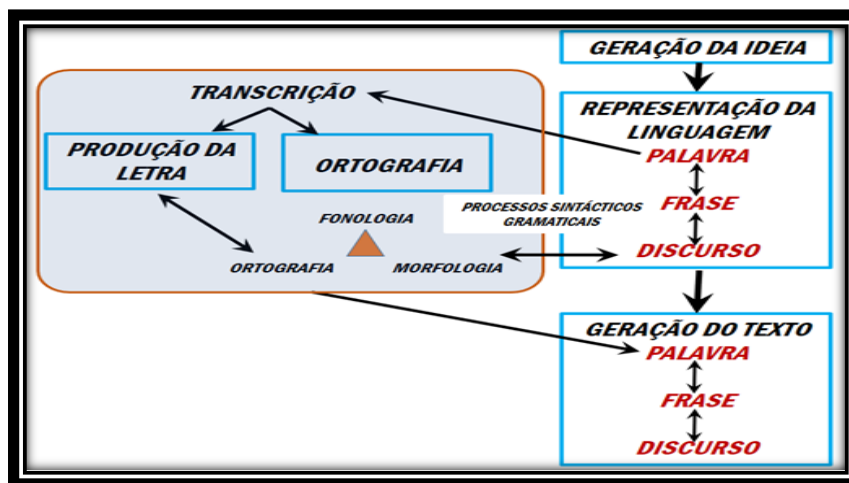
O modelo de Berninger et al. (2002) representa um sistema integrado de linguagem e cognição, considerando os processos cognitivos da criança, o seu desenvolvimento cognitivo, os diversos momentos de aquisição das habilidades de leitura e escrita ao longo da alfabetização, os subprocessos específicos necessários a cada habilidade e a relação explícita entre os sistemas de leitura e escrita.

2.5.1 O sistema cognitivo de escrita no modelo de Berninger et al. (2002)

O sistema cognitivo de escrita proposto por Berninger et al. (2002) compõe-se de quatro processadores, conforme apresentado na Figura 14: a geração de ideias, as representações da linguagem, o processador de transcrição e a geração de texto.

Figura 13.

Arquitetura específica de domínio do sistema de escrita



Fonte: Adaptado de Fernandes e Murarolli (2016)

De acordo com este modelo, o processo de escrita inicia-se quando a criança gera ideias, isto é, desenvolve os conteúdos que deseja expressar no texto escrito. Essas ideias são representadas no sistema de linguagem por meio de palavras, frases e/ou discurso. Posteriormente, as ideias representadas linguisticamente passam pelo processo de transcrição,

que integra a recuperação do conhecimento ortográfico e o uso das respostas motoras necessárias para produzir tais símbolos (Berninger et al., 2002).

Para estes autores, a transcrição constitui um processo fundamental para a aquisição da escrita pelas crianças. É também um processo muito exigente no início da alfabetização, uma vez que a criança precisa de recorrer aos recursos cognitivos para recuperar informações do sistema alfabético ainda pouco familiar, ao mesmo tempo que exercita os movimentos motores que ainda não foram automatizados para escrever letras e palavras. Para realizar a transcrição, a criança necessita do seu conhecimento prévio de morfologia, fonologia e ortografia (Figura 9). Numa divisão didática e artificial, esse sistema relacional entre fonologia, ortografia e morfologia corresponde ao sistema de leitura, que será explicado posteriormente. É nesta fase que ocorre a integração entre os sistemas de leitura e de escrita, conforme evidenciado pelos autores do modelo. Os resultados apontam que a ortografia constitui a principal ligação entre os dois sistemas no início da alfabetização, pois possibilita a transcrição de palavras e favorece simultaneamente o seu reconhecimento (Berninger et al., 2002).

Abbott e Berninger (1993) referem que o processo de transcrição permite a produção do texto escrito e que, ao longo da aquisição da escrita, este evolui da escrita de letras, sílabas e palavras isoladas para frases, até à construção de discurso textual. À medida que os processos de transcrição se automatizam, maior capacidade de atenção e memória fica disponível para o esforço cognitivo envolvido na geração de texto.

Fernandes e Murarolli (2016) salientam que a Figura 9 evidencia que pode ocorrer uma transição direta entre o processador de geração de ideias e o processador de geração de texto. Este é um dos aspetos do modelo de Berninger que considera os processos de aprendizagem dos alunos. Ou seja, estudantes em etapas mais avançadas — ou mesmo adultos — quando já dominam e automatizam os processos de transcrição, podem passar da geração de ideias diretamente para a produção textual, sem recorrer a recursos cognitivos associados ao processador de transcrição.

De forma geral, este é o sistema de escrita proposto por Berninger et al. (2002): inicia-se na formação da ideia a expressar, passa por uma série de processos cognitivos e culmina nos movimentos motores necessários à escrita. Posteriormente Berninger e Winn (2006) tornaram mais explícita e detalhada a participação das Funções Executivas, demonstrando o seu estreito entrelaçamento com os processos específicos da escrita.

Sastre-Riba (2006) esclarece que os autores do modelo incorporaram as Funções Executivas por estas constituírem processos cognitivos subjacentes à capacidade de responder

de forma adaptada a situações novas e singulares, controlando e regulando o processamento da informação. Estes processos, em conjunto, permitem a realização de comportamentos orientados a objetivos e desempenham um papel crucial no gerenciamento das informações e na interação adaptativa do indivíduo com o meio.

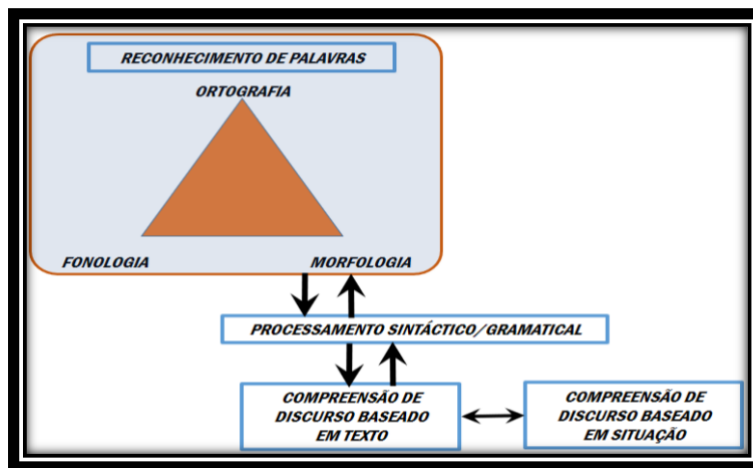
No que respeita a este último aspeto, Valle e Assumpção (2008) indicam que as Funções Executivas possibilitam aferir o desempenho cognitivo das crianças entre as fases pré-silábica e alfabética ortográfica. É a partir desta lógica que se retoma a discussão dos métodos de alfabetização: o momento em que a criança é exposta a estímulos provenientes das diversas metodologias alfabetizadoras. A criança dispõe de um polo recetivo, que funciona como porta de entrada para a audição e compreensão da linguagem falada, bem como para a visão e compreensão da língua escrita, e de um polo expressivo, que constitui a porta de saída associada à articulação verbal e à escrita.

2.5.2 O sistema cognitivo de leitura no modelo de Berninger et al. (2002)

Fernandes e Murarolli (2016) referem que o sistema de leitura, como apresentado na Figura 15, é considerado um sistema multinível.

Figura 14.

Arquitetura específica de domínio do sistema de leitura



Fonte: Adaptado de Fernandes e Murarolli (2016)

Segundo Berninger et al. (2002), o processador de reconhecimento de palavras, representado na Figura 10, integra o processo de transcrição no sistema de escrita descrito na Figura 9. Os estudos dos autores evidenciam que a relação entre o reconhecimento de palavras e a ortografia é direta e bidirecional: quanto melhor o conhecimento ortográfico da criança, melhor é o seu reconhecimento de palavras, e vice-versa. Assim, leitura e escrita conectam-se por meio da ortografia, sendo que a ligação entre ortografia e leitura ocorre através do

reconhecimento de palavras, e a ligação entre ortografia e escrita se verifica por meio do processo de transcrição.

Além disso, a representação do processador de reconhecimento de palavras inclui as duas rotas tradicionalmente reconhecidas na leitura: a rota fonológica e a rota lexical. Neste sentido, compreende-se que o conhecimento ortográfico integra o sistema lexical da criança, que armazena a forma gráfica das palavras. Esse sistema permite a leitura por reconhecimento global de palavras já conhecidas, sem necessidade de decodificação (Fernandes & Murarolli, 2016).

Por outro lado, Ehri (2005a) acrescenta que a fonologia permite à criança reconhecer palavras por meio da decodificação, isto é, pela conversão de grafemas (formas escritas) em fonemas (sons das letras ou sílabas). A aprendizagem gradual do sistema alfabético, juntamente com a automatização das regras fonológicas e das suas irregularidades, possibilita que as crianças se tornem leitoras mais fluentes, reconhecendo palavras diretamente, sem despendar recursos cognitivos na decodificação mecânica. Isto permite que mais recursos sejam investidos na compreensão textual. Com base na Figura 10, Kintsch (2011) destaca que:

- a) Para uma leitura eficiente, além do reconhecimento de palavras - que inclui relações entre ortografia, morfologia e fonologia - o sistema de leitura necessita de processamento sintático ou gramatical;
- b) O processador integra o reconhecimento de palavras com a compreensão do discurso fundamentado no texto lido;
- c) A compreensão do discurso baseado no texto refere-se à compreensão da leitura propriamente dita;
- d) O reconhecimento das palavras, aliado às informações sintáticas e gramaticais já adquiridas, possibilita a compreensão do texto;
- e) Esta compreensão difere da compreensão baseada na situação ou contexto, que permite ir além do que está explícito no texto;
- f) Este tipo de compreensão possibilita a formulação de inferências e previsões que ultrapassam o conteúdo textual explícito (p. 62).

Fernandes e Murarolli (2016) consideram que este modelo apresenta possíveis relações entre Funções Executivas, memória e leitura. No entanto, a participação desses processos cognitivos não diminui a importância da consciência fonológica ou morfológica para a aprendizagem da leitura. O modelo acrescenta processos que devem ser considerados durante

a aquisição da leitura. Acresce que os sistemas de leitura e escrita propostos por Berninger et al. (2002) reforçam a importância dos processos cognitivos básicos e das Funções Executivas como recursos necessários tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento dessas habilidades escolares.

Síntese do capítulo

Neste capítulo apresenta-se uma introdução aos componentes do ato de comunicação - a língua, a linguagem e a fala - os quais permitem às pessoas avaliar a sua posição nas diferentes situações comunicativas do quotidiano. Considera-se a língua como o principal código desenvolvido e utilizado pelos seres humanos na sua vida social; a linguagem como a capacidade do indivíduo de se comunicar por meio de uma língua, estando na origem de toda a atividade comunicativa do ser humano; e a fala como um ato intencional, de natureza individual, que envolve vontade e inteligência, constituindo o uso pessoal da língua, aberto à criatividade e ao desenvolvimento da liberdade de compreensão e expressão.

São igualmente abordados os elementos da Linguística relacionados com língua, linguagem e fala, uma vez que a Linguística, enquanto ciência, é responsável pela análise da natureza e das leis que regem a linguagem.

Num segundo momento, apresentam-se os aspetos conceptuais e funcionais da leitura e da escrita. A leitura é considerada por diversos autores como um atributo inato ao ser humano, associado à natureza social dessa atividade. Relativamente à escrita, Ferreiro e Teberosky associam a sua aquisição à psicogénese, entendida como a origem e o desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos relativos ao conhecimento de um determinado objeto.

O capítulo aborda também a alfabetização e os seus métodos. Salienta-se que a alfabetização é um campo de pesquisa e de atuação com problemáticas e ações específicas, podendo ser considerada um atributo essencial para o desenvolvimento de um país, dada a sua relevância política e social. Do ponto de vista teórico, o processo de alfabetização e os respetivos métodos procuram explicar os mecanismos através dos quais as crianças aprendem. Finalmente, o capítulo apresenta alguns elementos da alfabetização matemática ou numeracia e o sentido dos números, entendidos como constructos que abrangem a compreensão da numeração e a aquisição do sistema de contagem, aspetos enfatizados na área da Psicologia. Por outro lado, evidencia-se a importância da alfabetização matemática pela possibilidade de promover a aprendizagem dos números como uma forma de pensar.

CAPÍTULO III. ELEMENTOS DA TEORIA DA ALFABETIZAÇÃO

3.1 Sustentos teóricos dos processos de alfabetização

A alfabetização constitui uma das etapas fundamentais na vida de uma pessoa, pois, a partir do momento em que um sujeito aprende a decifrar o código alfabético e, sobretudo, a compreendê-lo, de forma a interpretar o que lê, inicia o processo de se tornar sujeito da sua própria história. Segundo Mortatti (2010), a alfabetização corresponde ao processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, bem como à conquista dos princípios alfabético e ortográfico, que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia. A literacia, por sua vez, refere-se ao processo de inserção e participação na cultura escrita. De acordo com Emília Ferreiro, a aquisição da linguagem escrita deve ser entendida como um processo ativo e construtivo, no qual a criança desempenha um papel central: “A criança não é um recipiente passivo que deve ser preenchido com conhecimento, mas um sujeito ativo que constrói o seu próprio saber” (Ferreiro, 2017, p. 241).

Para Soares (2011), os fundamentos teóricos da alfabetização baseiam-se em abordagens que a concebem como um processo ativo e construtivo, envolvendo a decodificação e a codificação da escrita, articulado ao letramento. Autores como Emília Ferreiro enfatizam que a criança é protagonista na construção da sua aprendizagem, enquanto Paulo Freire defende que a alfabetização deve constituir um ato criador e crítico, e não apenas mecânico. Vygotsky destaca, ainda, a importância da intervenção do professor no ambiente escolar, recorrendo a uma teoria do desenvolvimento que integra a necessidade de mediação na aquisição da escrita.

A perspectiva de Ferreiro é igualmente sustentada por Piaget, que observa: “O desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo de construção ativa do conhecimento” (Piaget, 2007, p. 99). Esta visão reforça a ideia de que a criança constrói o conhecimento de forma ativa e contínua, necessitando de oportunidades para explorar, experimentar e refletir sobre a linguagem escrita. O principal objetivo de uma abordagem de alfabetização e letramento baseada nesta perspectiva consiste em promover uma compreensão profunda e significativa da linguagem escrita.

3.1.1 Conceitos de alfabetização

O termo *alfabetização* surgiu apenas no início do século XX, tendo sido Oscar Thompson o primeiro a utilizá-lo, em 1918 (Melo & Marques, 2017). Segundo Soares (2011), alfabetização significa, etimologicamente, levar à aquisição do alfabeto, isto é, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da alfabetização reside na aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Consequentemente, para compreender o conceito de alfabetização, torna-se necessário recorrer

à sua raiz etimológica, que deriva do grego e integra os seguintes componentes: *alpha*, *beta* e o sufixo “*ção*”, que indica ação ou efeito.

Quando nos referimos à alfabetização, referimo-nos a um processo por meio do qual se aprende a ler e a escrever. Na realidade, a alfabetização constitui uma das oportunidades mais importantes na vida de jovens e adultos que iniciam, pela primeira vez, um processo educativo, tendo a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas habilidades e capacidades através de um conjunto de atividades e passos organizados que conduzem à aprendizagem. Segundo Soares (2011), o termo está associado ao processo e ao resultado da alfabetização, isto é, aos processos necessários para aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, na alfabetização integram-se simultaneamente os processos de ensino e os processos de aprendizagem.

Desta forma, entende-se que a escrita e a leitura emergiram na humanidade para responder à premente necessidade de comunicação. Com a invenção da escrita surgiu também a necessidade de a transmitir às gerações seguintes, dando origem à alfabetização, entendida como o processo de transmissão da leitura e da escrita entre indivíduos. A perceção da importância do processo de alfabetização foi crescendo à medida que novos conhecimentos eram descobertos, tornando-se, com o tempo, a porta inicial e indispensável para o acesso a todo o tipo de informação.

Soares (2003, p. 17) enfatiza que “alfabetizar é fornecer condições para que as pessoas tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capazes não só de ler e escrever, mas, sobretudo, de fazer uso adequado da escrita em todas as funções que ela desempenha na nossa sociedade”. O autor considera que, até à década de 1980, existia consenso entre profissionais da educação relativamente ao significado da palavra *alfabetização*, definida como “o processo de ensinar e/ou aprender a ler e escrever; alfabetizado era aquele que aprendera a ler e escrever” (p. 10).

Oliveira e Silva (2019) defendem que a alfabetização constitui o alicerce para uma educação crítica e emancipadora, sendo considerada uma etapa fundamental que inicia o processo de formação dos sujeitos, promovendo a leitura, a escrita, o conhecimento, a comunicação, a construção de saberes e a formação de leitores competentes.

Para Val (2006, p. 19), “a alfabetização é o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitam ao aluno ler e escrever com autonomia”. Noutras palavras, a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, organizado em torno das

relações entre a pauta sonora da fala e as letras - e outras convenções - utilizadas para a representar na escrita.

Segundo Becker e Gomes (2005, p. 24), “chama-se alfabetização o ensino e a aprendizagem de uma tecnologia de representação da linguagem humana: a escrita alfabética-ortográfica”. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados com o funcionamento do sistema de representação, bem como capacidades motoras e cognitivas necessárias para manipular instrumentos e equipamentos de escrita. Assim, compreende-se que:

- a) *Conhecimentos e procedimentos*: a escrita alfabético-ortográfica constitui um sistema de representação distinto de outros sistemas, como o desenho; representa certas propriedades do signo linguístico; e o seu uso exige a automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.
- b) *Capacidades motoras e cognitivas*: incluem habilidades para ler e escrever seguindo a direção correta da escrita, competências no uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretor, régua, entre outros), aprendizagem de uma postura corporal adequada para a leitura e a escrita, bem como o desenvolvimento da caligrafia (Becker & Gomes, 2005).

De acordo com Becker e Gomes (2005, p. 43), quando alguém é alfabetizado, aprende um sistema de representação da linguagem humana que tem como objeto inicial de representação os sons da fala, mas que, posteriormente, para reduzir a variação linguística, se afasta da fala através das convenções ortográficas.

Para estes autores, isto significa que capacidades e procedimentos como reconhecer letras, categorizar letras grafadas de formas diferentes, realizar processos de análise e síntese de sílabas e palavras, adquirir fluência na leitura e rapidez na escrita constituem dimensões essenciais do que se aprende ao ser alfabetizado. Também se incluem nesse processo habilidades motoras e cognitivas relacionadas com a manipulação de instrumentos de escrita, como segurar adequadamente o lápis, desenvolver a coordenação motora necessária, posicionar-se de forma adequada para ler e escrever, compreender a sequência gráfica do texto e conhecer a organização visual da escrita na página (Becker & Gomes, 2005).

No que se refere ao processo de alfabetização, Júlio (2020) salienta que este deve ser organizado em programas que considerem a consciência fonémica e a instrução fónica sistematizada, com foco na relação entre fonema e grafema, isto é, entre o som e a sua

representação gráfica. O ensino da leitura e da escrita baseia-se no sistema alfabético e no princípio alfabético que estrutura a Língua Portuguesa.

Cada fonema, ou som, é representado por um grafema. Todavia, o número de fonemas e grafemas nem sempre corresponde exatamente. Júlio (2020) acrescenta que a alfabetização consiste na aquisição das habilidades de codificar e decodificar a linguagem escrita, transformando a fala em escrita e a escrita em fala. Esse processo envolve a apropriação do sistema alfabético, permitindo que o indivíduo leia e escreva de forma funcional.

Savage (2015) afirma que, para codificar ou decodificar a linguagem escrita, é necessário compreender a relação fonema–grafema, a fim de decifrar o código e comunicar de forma eficaz. O autor considera o método fónico “um componente necessário, mas não suficiente da literacia” (p. 37), uma vez que: “a Língua Portuguesa é baseada no princípio alfabético e a junção de fonemas para ler uma palavra é apenas o início; o sentido e o significado dessa palavra dependem da competência lexical, semântica e linguística” (p. 37).

Deste modo, para além da codificação e decodificação, é fundamental construir sentidos para o texto com base em outros componentes, como o conhecimento prévio e os esquemas cognitivos. Júlio (2020) refere que existem vários componentes essenciais ao processo de alfabetização, alguns dos quais são apresentados na Tabela 26.

Tabela 26.

Componentes do processo de alfabetização

<i>Componentes</i>	<i>Descrição</i>
1. Consciência fonémica e fonológica.	Para desenvolver essa consciência os alunos devem ser capazes de perceber os sons da fala. Segundo Adams et al. (2018), as pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas fonemas. Sendo assim, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonémica. Para isso as atividades devem ser voltadas para a fonologia, que estuda a produção dos sons da fala, e para a fonética, que estuda como esses sons são articulados, chegando à fónica, quando há a relação entre os símbolos como letras do sistema de escrita alfabético-ortográfico.
2. Instrução fónica sistemática.	– É na instrução fónica sistemática que são trabalhados os grafemas (escrita) com os fonemas (fala), ou seja, os alunos aprenderão a relação entre as letras e os sons, possibilitando que eles compreendam o sistema alfabético. – O desenvolvimento dessa competência formará mais tarde o leitor e o escritor proficiente. – Para se atingir essa competência, as atividades com leitura (dialogada, compartilhada, em voz alta, guiada) devem ser incentivadas tanto na escola como fora dela, no ambiente familiar. – Partindo da leitura, a competência é aprimorada para chegar à escrita independente e também compartilhada.
3. Desenvolvimento de vocabulário.	– A aquisição do vocabulário pode acontecer de várias formas, como nas conversas, ao assistir a um filme ou ouvir uma música, ao escutar uma narração de história, etc.

<i>Componentes</i>	<i>Descrição</i>
	– Esses vocábulos, passivos (quando são reconhecidos e entendidos, mas não utilizados na fala ou na escrita) ou ativos (quando se utiliza ativamente na fala ou escrita), começam a fazer parte do repertório lexical e passa-se a compreender o que se ouve, lê e, até mesmo, a relacionar fazendo associações em formatos de esquemas que vão ajudar na compreensão textual.
4. Fluência em leitura oral.	– O processo de desenvolvimento da compreensão leitora, possibilita às crianças desenvolverem estratégias de leitura, as quais ajudarão a levantar hipóteses e a fazer inferências, ou seja, a dialogar com o texto (seja ele oral ou escrito). – As estratégias podem acontecer ainda na pré-leitura, com o levantamento do conhecimento prévio do aluno, o que ele já sabe sobre o assunto do texto.
5. Compreensão oral de textos.	– O processo de desenvolvimento da compreensão leitora, possibilita às crianças desenvolverem estratégias de leitura, as quais ajudarão a levantar hipóteses e a fazer inferências, ou seja, a dialogar com o texto (seja ele oral ou escrito). – As estratégias podem acontecer ainda na pré-leitura, com o levantamento do conhecimento prévio do aluno, o que ele já sabe sobre o assunto do texto.
6. Produção de escrita emergente.	– A experiência da escrita se dá por meio da palavra, a qual é usada para registro e documentação, comunicação e expressão. – A habilidade da escrita deve ser desenvolvida de forma explícita e sistemática para que o processo de alfabetização aconteça de maneira eficiente.

Fonte: Adaptado de Júlio (2020)

A consciência fonológica e fonética, aliada à consciência alfabética e ao desenvolvimento da leitura, conduz a criança aos estágios subsequentes da escrita: a escrita de transição e a escrita padrão. Durante a escrita de transição, a criança começa a utilizar consoantes e vogais de forma mais sistemática, aprendendo a agrupar letras de modo mais convencional e passando a empregar prefixos e sufixos, o que amplia a sua consciência ortográfica.

3.1.2 Métodos de alfabetização

Graff (2011) afirma que a alfabetização possui uma história de longa duração, ainda pouco conhecida; as suas práticas não se iniciaram nos séculos XX e XXI. Pelo contrário, encontram-se em transformação contínua desde que surgiu a necessidade de ensinar alguém a ler e a escrever. Para o autor, contabilizam-se mais de cinco mil anos de invenção da escrita e pouco mais de dois séculos de escolarização de massa no Ocidente. Isso significa que a procura por formas de ensinar a escrita antecedeu a escola, tendo passado por espaços domésticos, privados e informais, antes de ser assumida por sistemas públicos de ensino.

Tal constatação reforça a ideia de que a prática de alfabetização é constituída por modos de fazer assumidos pelos alfabetizadores, bem como pelas teorias que se consolidam em cada período histórico. Independentemente de serem denominadas técnicas, métodos,

metodologias ou didáticas de alfabetização, o facto é que os professores sempre necessitaram - e continuam a necessitar - de conhecer e criar caminhos que lhes permitam desempenhar eficazmente o seu trabalho (Frade, 2005).

Para Galvão e Leal (2005), em sentido amplo, método é um caminho que conduz a um fim determinado. Os autores afirmam:

O método pode ser compreendido também como uma maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No campo científico, é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. (Galvão & Leal, 2005, p. 18)

Aplicado à alfabetização, o método consiste no caminho e no conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Frade (2007) identifica dois marcos fundamentais na história dos métodos: (a) os métodos que elegem subunidades da língua e se concentram nas correspondências fonográficas - isto é, os métodos voltados para a decifração - e (b) os métodos que privilegiam a compreensão. Embora ambos ensinem a escrita, distinguem-se em:

- procedimento mental, visto que os métodos sintéticos partem das partes para o todo, enquanto os métodos analíticos partem do todo para as partes;
- conteúdo da alfabetização, que varia de acordo com o método adotado (Frade, 2007).

Segundo a autora, os métodos sintéticos seguem a lógica de progressão das partes para o todo. Historicamente, estes métodos adotam princípios organizativos que privilegiam a memorização de sinais gráficos e as correspondências fonográficas, incluindo: (i) o *método alfabético*, que toma a letra como unidade; (ii) o *método fónico*, que toma o fonema como unidade; e (iii) o *método silábico*, que toma a sílaba como unidade fonológica mais facilmente pronunciável (Frade, 2007, p. 18).

Assim, a escolha de uma única unidade - letra, fonema ou sílaba - para sistematizar as relações fonema-grafema diferencia os modos de abordagem das correspondências fonográficas. Em contrapartida, os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração (Frade, 2007).

Ainda segundo Frade (2007), os métodos analíticos mais difundidos incluem os métodos globais de contos, o método de sentencição e o método de palavração. Estes priorizam a compreensão, considerando que a linguagem escrita deve ser ensinada respeitando a percepção

global que a criança tem dos fenómenos linguísticos e da própria língua. A unidade de análise passa a ser a palavra, a frase ou o texto. Partindo do reconhecimento global, supõe-se que a criança poderá, posteriormente, realizar análises de unidades menores da língua.

Estabelecendo a relação entre os métodos de alfabetização e os aspetos neurobiológicos da aprendizagem, Ciasca (2003) explica que a aprendizagem é um processo complexo, dinâmico, bilateral, evolutivo e contínuo, que implica uma sequência de modificações reais e observáveis no comportamento do indivíduo, tanto física como biologicamente. Este processo exige prontidão, maturação e condições apropriadas para que ocorra adequadamente. “A presença dos pré-requisitos do desenvolvimento infantil como pano de fundo para dar suporte maturacional à aquisição adequada dos conteúdos, bem como a integridade dos sistemas sensoriais, percetivos, atencionais e mnemónicos para absorção e retenção dos conteúdos, são fundamentais” (p. 5).

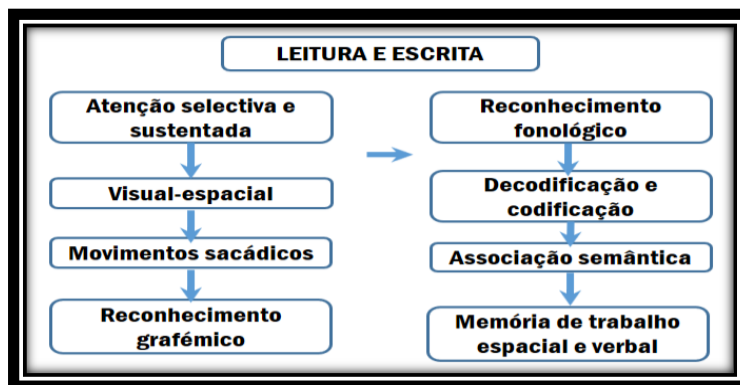
Assim, na escolha dos métodos deve considerar-se que a aprendizagem escolar requer memorização sequencial, na qual cada etapa depende da adequada consolidação da etapa anterior. Sem tal continuidade, o processo torna-se incompleto e lacunar (Ciasca, 2003).

Casella, Costa e Amaro Jr. (2008) acrescentam que a alfabetização - envolvendo leitura, escrita e matemática - depende de redes neuronais e das respectivas conexões, profundamente influenciadas pela maturidade e por fatores genéticos, maturacionais e ambientais. O atraso ou a disfunção de qualquer destas regiões ou redes pode resultar em défices qualitativos ou quantitativos no processamento da informação necessária à aprendizagem.

Tal como apresentado na Figura 16, a leitura e a escrita dependem de diversas funções cognitivas para que sejam processadas adequadamente.

Figura 15.

Passos fundamentais para a perceção e compreensão de leitura



Fonte: Adaptado de Posner e Rothbart (2009)

Crianças com atrasos no desenvolvimento motor, na linguagem, na competência socioemocional ou nas habilidades adaptativas têm maior probabilidade de apresentar dificuldades em estabelecer os pré-requisitos para a alfabetização, evidenciando défices cognitivos mais pronunciados, como défices sensoperceptivos, atencionais, visuoespaciais, executivos e linguísticos, além de dificuldades de integração dessas funções. Esta fase reveste-se de alguma complexidade, uma vez que é necessário conhecer alguns aspetos influentes na construção de um texto, tais como: o tipo de texto, o destinatário, os objetivos a atingir com o texto, ter o conhecimento suficiente para escrever sobre determinado tema, entre outros (Casella et al., 2008).

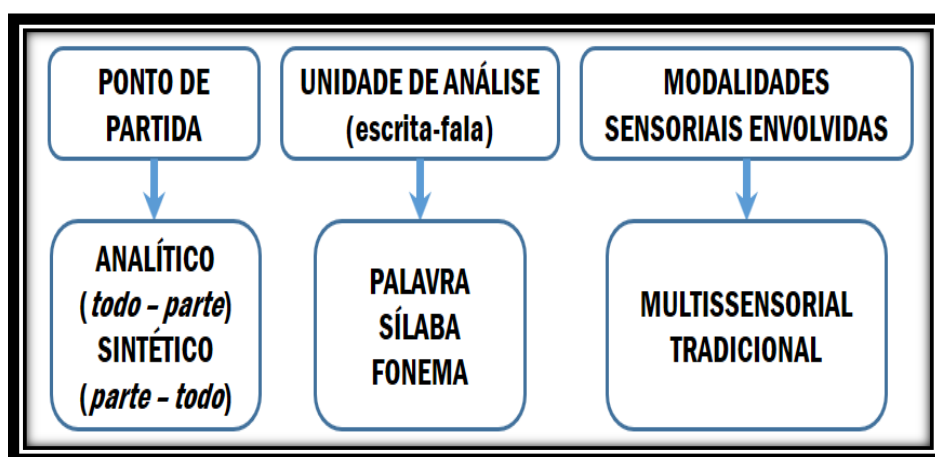
Relativamente a esses aspetos, Gotuzo e Martins (2011) afirmam que é necessário distinguir três aspetos fundamentais dos métodos de alfabetização:

- O ponto de partida e encaminhamento do ensino, distinguindo métodos analíticos e sintéticos;
- A unidade mínima de análise na relação fala–escrita, distinguindo método global, silábico ou fónico;
- O tipo de estimulação envolvida, distinguindo método multissensorial e tradicional (p. 2).

Estes três aspetos são representados na Figura 17.

Figura 16.

Aspetos fundamentais dos métodos de alfabetização



Fonte: Adaptado de Gotuzo e Martins (2011)

De acordo com a Figura 16, a Tabela 27 descreve os três critérios possíveis para a classificação dos métodos de alfabetização. Os autores assinalam que diferentes combinações

entre critérios são possíveis; por exemplo, pode existir um método analítico que adote o fonema como unidade mínima e seja ao mesmo tempo multissensorial.

Tabela 27.

Descrição dos três critérios possíveis para classificação dos métodos de alfabetização

<i>Aspetos</i>	<i>Descrição</i>
Ponto de partida	O ponto de partida refere-se a qual é a unidade inicialmente apresentada durante a alfabetização, dentre a parte ou o todo (unidade de significado). Há duas possibilidades: método analítico e método sintético. Métodos sintéticos: – São usados procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo). Ou seja, as unidades ensinadas são menores que as unidades de significado da língua em questão. – Podem ser apresentadas inicialmente as letras, os sons das letras ou as sílabas. Tal apresentação pode ocorrer conforme uma ordem específica ou sem uma sequência previamente determinada. – Após a introdução das unidades mínimas, ensina-se a sua síntese em unidades maiores, formando sílabas, palavras, frases e, finalmente, textos. Métodos analíticos: – As unidades apresentadas inicialmente são unidades de significado, sejam elas palavras, frases ou textos. – Assim, os métodos analíticos partem de unidades maiores, sem um foco primário sobre as unidades menores (do todo para a parte).
Unidade de análise	A unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita refere-se à menor unidade cuja relação com a fala é explicitamente apresentada. Refere-se a qual segmento da fala é “oralizado” ou “verbalizado” pelo professor. Por exemplo: ✓ Pode-se apresentar uma palavra escrita e dizer o correspondente falado daquela palavra (ou seja, ler a palavra). ✓ Em um nível mais segmentado, podem-se apresentar sílabas escritas e dizer o correspondente falado daquelas sílabas (ou seja, ler a sílaba). ✓ Finalmente, podem-se apresentar as letras e dizer o seu correspondente falado (ou seja, ler os fonemas correspondentes às letras). Dessa forma, em relação à unidade mínima de análise na relação entre fala e escrita, há os métodos global (unidade mínima é a palavra), silábico (unidade mínima é a sílaba) e fônico ou fonético (unidade mínima é o fonema).
Modalidades sensoriais envolvidas	No tipo de estimulação envolvida, distinguem-se o método multissensorial e o método tradicional. Tais métodos diferenciam-se em relação às modalidades sensoriais engajadas, ativa e intencionalmente, no processo de alfabetização. No método tradicional: A linguagem escrita é ensinada principalmente usando a visão (o aluno vê o item escrito) e a audição (o aluno ouve seu correspondente oral). No método multissensorial: Há um engajamento muito maior e mais explícito de outras modalidades sensoriais, como: ✓ A tátil (o aluno sente uma letra desenhada com um material de textura específica, por exemplo); ✓ A cinestésica (o aluno movimenta-se sobre uma letra desenhada no chão, por exemplo); e ✓ A fonoarticulatória (o aluno, de forma intencional, atenta aos movimentos e posições de lábios e língua necessários para pronunciar determinado som). Assim, o método multissensorial tenta, intencionalmente, apresentar a linguagem escrita, tendo como <i>input</i> outras modalidades não usadas no método tradicional, como o tato e a cinestesia.

Fonte: Adaptado de Gotuzo e Martins (2011)

3.1.2.1 Particularidades dos métodos sintéticos de alfabetização.

Os métodos sintéticos são considerados os mais antigos. Segundo Rangel, Souza e Silva (2018), existem há mais de dois mil anos, originando-se na Antiguidade, atravessando a Idade Média e chegando ao Ocidente, sobretudo em países europeus que os utilizavam no ensino do latim.

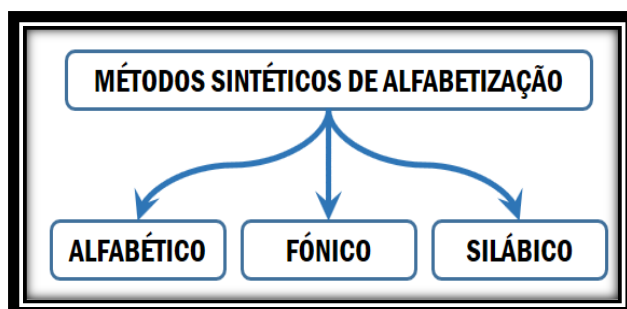
Galvão e Leal (2005) afirmam que os métodos sintéticos pressupõem o início da aprendizagem a partir das unidades estruturalmente mais simples - letras, fonemas ou sílabas - que, mediante sucessivas combinações, levam à leitura de palavras, frases e textos. Partindo das unidades menores, progride-se para unidades mais amplas. Os autores sintetizam esta lógica da seguinte forma:

A aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples (em geral, sem sentido) para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significativas. Acredita-se que o que é simples do ponto de vista lógico deve também ser simples do ponto de vista psicológico. (Galvão & Leal, 2005, p. 19)

Segundo Frade (2005), os métodos sintéticos baseiam-se num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se constrói por síntese, isto é, pela junção de unidades menores que são previamente analisadas para estabelecer a relação entre a fala e a sua representação escrita - processo que corresponde à análise fonológica. Esses métodos desenvolvem-se de acordo com os três processos apresentados na Figura 18.

Figura 17.

Métodos silábicos de alfabetização



Fonte: Adaptado de Frade (2005)

3.1.2.2 O método alfabético de alfabetização.

Ainda segundo Frade (2005), o método alfabético consistia em apresentar as partes mínimas da escrita, ou seja, as letras do alfabeto, que, ao serem combinadas, formavam as sílabas ou segmentos que dariam origem às palavras. Os aprendizes deveriam, inicialmente,

decorar o alfabeto, letra por letra, para identificar as partes que comporiam as sílabas ou outros segmentos da palavra; somente depois compreenderiam que esses elementos se transformavam numa palavra. Com este método, a criança aprende o nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, a sequência do alfabeto e a forma de combiná-las entre si para formar sílabas e palavras.

De acordo com a autora, criou-se mais tarde o procedimento de soletração, que originou exaustivos exercícios orais, com cantilenas baseadas nos nomes das letras e nas suas combinações, bem como o treino com possíveis combinações silábicas nos silabários. Estas atividades eram desprovidas de sentido, dado que o significado era alcançado apenas muito tardiamente. A partir do século XIX, com a adoção do ensino simultâneo - no qual turmas inteiras estudavam o mesmo conteúdo ao mesmo tempo e no mesmo espaço - tornou-se necessária a produção de material didático para padronizar os procedimentos.

Carvalho (2011) explica que o método alfabético baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, apoiando-se predominantemente na memorização como recurso didático. O nome das letras é associado à forma gráfica, as sílabas são apresentadas isoladamente e, a partir delas, formam-se palavras também isoladas. O significado não é considerado, já que as palavras são trabalhadas fora de contexto. “Trata-se de um processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse pela leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e literacia” (Carvalho, 2011, p. 22).

Araujo (2009), em suas reflexões sobre o método alfabético ou de soletração - considerado um dos mais antigos - identifica uma sequência típica na sua aplicação:

- A decoração oral das letras do alfabeto;
- O seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e na sequência completa do alfabeto;
- O reconhecimento de letras isoladas;
- A memorização de todas as combinações silábicas possíveis, sem que se estabelecesse a relação entre o reconhecimento gráfico e aquilo que as letras representavam, isto é, a fala (Araujo, 2009, p. 47).

Braslavsky (2009) classifica o método alfabético como um *protométodo*, por não apresentar de forma explícita um princípio psicológico estruturante nem uma reflexão sólida sobre a relação entre fala e escrita. Assim, através da simples memorização e adição de letras, cabia aos aprendizes reconstruir por si mesmos a relação entre os sinais gráficos e a fala.

Contudo, Frade (2005) reconhece que o método alfabético apresentava uma vantagem: remetia, ainda que parcialmente, a pelo menos um dos fonemas representados na escrita.

3.1.2.3 O método fónico de alfabetização.

O método fónico assenta no princípio de que é necessário ensinar as relações entre sons e letras, de modo a estabelecer a correspondência entre a palavra falada e a palavra escrita. Como o próprio nome indica, este método enfatiza o som; assim, a unidade mínima de análise é o fonema. O aprendiz não pronuncia o nome da letra, mas sim o seu som. Segundo Frade (2005), este método é utilizado precocemente, desde a educação infantil, procurando, de forma lúdica e sem recurso imediato a símbolos escritos, apresentar à criança o significado do mundo que a rodeia de forma concreta e real.

Braslavsky (2007, p. 57) apresenta a seguinte sequência para o desenvolvimento do método fónico:

- i. Começa-se ensinando a forma e o som das vogais, depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais relações cada vez mais complexas;
- ii. Cada letra é aprendida como um som que, em combinação com outro som, pode formar sílabas e palavras;
- iii. Para o ensino dos sons, existe uma sequência que deve ser respeitada, iniciando-se pelas relações diretas entre fonemas e grafemas e avançando para relações mais complexas;
- iv. Na organização do ensino, a aprendizagem da relação fonema-grafema constitui o objetivo principal.

Seabra e Dias (2011) explicam que o método fónico se baseia na evidência experimental de que as crianças com dificuldades na alfabetização apresentam dificuldade em discriminar, segmentar e manipular conscientemente os sons da fala. Esta dificuldade, contudo, pode ser substancialmente reduzida através da introdução de atividades explícitas e sistemáticas de consciência fonológica, quer durante, quer antes do processo formal de alfabetização.

Seabra e Capovilla (2010) acrescentam que, quando associadas ao ensino das correspondências entre letras e sons, as instruções de consciência fonológica exercem um impacto ainda maior na aquisição da leitura e da escrita. Além de ser um procedimento eficaz para a alfabetização de crianças com dislexia, o método fónico tem demonstrado ser igualmente adequado ao ensino regular de crianças sem perturbações de leitura e escrita.

Seabra e Dias (2011) apresentam, na Tabela 28, alguns princípios da abordagem de processamento da informação da Psicologia Cognitiva que fundamentam o método fónico.

Tabela 28.

Princípios que sustentam o método fônico

<i>Nº</i>	<i>Descrição do princípio</i>
1	Não se sustenta a noção de que a linguagem escrita apresenta uma continuidade em relação a outras formas de representação, como o jogo simbólico e as imagens mentais, conforme proposto por outras abordagens, como a epistemologia genética de Piaget (Landsmann, 2006).
2	Um ensino específico deve ocorrer para que a criança desenvolva as habilidades necessárias para dominar a leitura e a escrita, incluindo atividades de consciência fonológica, como síntese e segmentação de fonemas, e o ensino dos sons das letras.
3	Para o ensino dos sons das letras, pode-se começar pelas vogais e pelas consoantes cujos sons podem ser pronunciados isoladamente, como: <i>/f/, /j/, /l/, /m/, /n/, /s/, /v/, /x/, /z/</i> (Borstrom & Elbro, 2008)
4	Deve haver um ensino dirigido das palavras: inicialmente devem ser ensinadas as palavras com ortografias regulares, posteriormente com ortografias reguladas pela posição (mesa, em que o “s” intervocálico soa como /z/) e somente então as palavras com ortografias irregulares (por exemplo, flecha ou xale para irregularidade de <i>ch/x</i> ; jeito ou gente para irregularidade de <i>g/j</i>). Isto porque o ensino de palavras irregulares logo no início da alfabetização pode confundir o aprendiz, impedindo-o de desenvolver consistentemente a noção de correspondência entre letras e sons. Somente após essa noção estar estruturada, as irregularidades devem ser introduzidas.
5	Os exercícios de coordenação motora são importantes. Eles auxiliam o aluno a adquirir as formas ortográficas das letras. Isto permitirá, posteriormente, que o aluno apresente uma caligrafia mais adequada e, principalmente, ajudará na consolidação mental das formas das letras, o que permitirá a escrita mais automática e a identificação mais fácil das letras durante a leitura.

Fonte: Adaptado de Seabra e Dias (2011)

Segundo os autores, as abordagens fônicas propõem o ensino explícito e sistemático, com grau crescente de complexidade, das habilidades de decodificação grafofonémica e de codificação fonografémica, paralelamente ao desenvolvimento da consciência fonológica (Seabra & Dias, 2011).

3.1.2.4 O método silábico de alfabetização.

O método silábico estabelece o acesso direto à sílaba - e não ao fonema -, podendo facilitar a associação entre segmentos da fala e segmentos da escrita. Neste método, a principal unidade de análise é a sílaba. Contudo, frequentemente, o trabalho inicial concentra-se nas vogais e nos seus encontros como etapa preliminar para a sistematização das sílabas (Frade, 2005).

O método silábico opera da parte para o todo; porém, o elemento central a ser analisado e mediado é a formação silábica. Parte-se de sílabas prontas, muitas vezes organizadas em “famílias silábicas”, como *ba-be-bi-bo-bu*. Nesses casos, não se realiza a articulação explícita entre vogais e consoantes, uma vez que as sílabas são apresentadas como unidades completas. O método respeita o nível de dificuldade do aprendiz, progredindo das sílabas simples para as complexas e compostas. Exige-se ainda que o aluno forme palavras apenas com sílabas já

estudadas; posteriormente, após domínio suficiente, o método permite a formação de pequenas frases, até que a criança desenvolva fluência leitora (Frade, 2005).

A este método é frequentemente atribuída a vantagem de trabalhar com a sílaba - unidade pronunciada na fala - atendendo a um princípio facilitador da aprendizagem: quando falamos, pronunciamos sílabas, e não fonemas isolados. Assim, elimina-se a etapa complexa pela qual o aprendiz passa ao tentar transformar letras ou fonemas em sílabas, como ocorre nos métodos alfabético e fónico. Além disso, o método silábico é particularmente útil em situações em que determinadas sílabas não seguem o princípio de correspondência direta entre fonema e grafema (Frade, 2005).

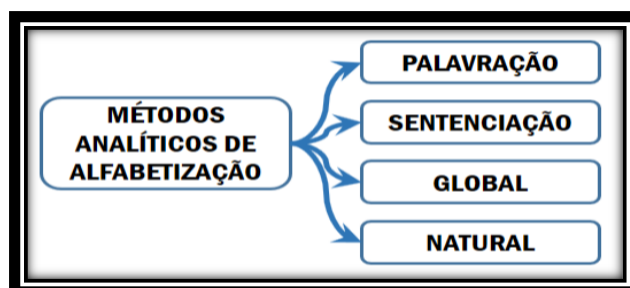
3.1.3 Particularidades dos métodos analíticos de alfabetização

Corrêa e Ferreira (2017) explicam que os métodos analíticos, como já referido, desenvolvem-se do todo para as partes. Os autores que defendem estes métodos acreditam que as pessoas devem, primeiro, compreender e atribuir significado ao que leem, para depois aprenderem a ler e a escrever. Estes métodos procuram evidenciar a diferença entre língua escrita e falada. O processo inicia-se com palavras familiares ao quotidiano da criança, bem como frases de uso corrente; tal abordagem torna a aprendizagem mais interessante e motivadora, ao despertar curiosidade e envolvimento.

Roazzi, Leal e Carvalho (2004) assinalam que uma característica fundamental dos métodos analíticos reside não apenas na preocupação com aspetos motivacionais, mas também na não diretividade do professor na condução do processo de aprendizagem. Isto porque a aquisição das letras e do valor das relações espaciais e temporais entre elas resulta de um processo espontâneo e ocasional de análise-síntese de palavras inteiras anteriormente memorizadas. Estes métodos desenvolvem-se de acordo com os quatro processos apresentados na Figura 19.

Figura 18.

Métodos analíticos de alfabetização



Fonte: Adaptado de Frade (2005)

3.1.3.1 O método de Palavração.

De acordo com Corrêa e Ferreira (2017), o método de palavração enfatiza a palavra, que é decomposta em sílabas separadas para que sejam reconhecidas e, posteriormente, auxiliem na formação de outras palavras. Essa decomposição não deve ocorrer antes de a criança dominar globalmente a palavra, evitando que recorra à memorização silábica e privilegiando, em vez disso, o reconhecimento gráfico-visual. Neste método, não se segue uma sequência rígida; selecionam-se palavras provenientes do quotidiano das crianças.

Neste método, as palavras não são decompostas obrigatoriamente no início do processo; são apreendidas globalmente e por reconhecimento. A escolha das palavras também não obedece ao princípio do mais simples para o mais complexo, sendo apresentadas independentemente das suas regularidades ortográficas. Frade (2005) refere que as palavras são apresentadas em agrupamentos e que os alunos aprendem a reconhecê-las através da visualização e da configuração gráfica.

Gonçalves (2015) acrescenta que, no desenvolvimento do método, as figuras podem acompanhar as palavras nas fases iniciais, e a repetição favorece a memorização. Embora se promovam estratégias de leitura inteligente, a atenção do aluno pode ser dirigida aos componentes da palavra escrita ou falada, como letras, sílabas e sons. Assim, duas estratégias - global e analítica - articulam-se para possibilitar o enfrentamento de novos textos. Entre os recursos utilizados destacam-se cartões para fixação, com palavras de um lado e imagens do outro, e exercícios cinestésicos para o ensino do movimento gráfico de cada palavra.

Frade (2005) assinala como vantagens deste método a ênfase no significado, o estímulo a ações inteligentes de busca de leitura como fonte de prazer e informação, e a convicção de que a percepção de ideias e formas facilita a aprendizagem. Entre as principais desvantagens, destaca a dificuldade em lidar com palavras novas, sobretudo quando os professores se limitam à simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento das partes constitutivas das palavras.

Segundo Soares (1990), geralmente, neste método, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela sua configuração gráfica. Os defensores da memorização do perfil gráfico consideravam-na uma estratégia cognitiva natural ao ser humano. No início do processo, as figuras podem acompanhar as palavras, e a repetição favorece a memorização. Simultaneamente, promovem-se estratégias de leitura inteligente, podendo a atenção do aluno recair sobre elementos como letras, sílabas e sons. Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 17) descrevem o processo da seguinte forma:

- a) A criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas oralmente, utilizando a técnica de memorização para reconhecer globalmente uma quantidade de palavras em diferentes combinações, a fim de construir frases significativas;
- b) Posteriormente, trabalham-se as *sílabas* e/ou *letras* até que a criança seja capaz de realizar, de forma automática, as conversões entre letras e sons.

Outro procedimento histórico associado ao método consiste na comparação de palavras e na identificação de elementos já conhecidos, permitindo ler e escrever palavras novas (Soares, 1990).

3.1.3.2 O método de Sentenciação.

Segundo Soares (1990), no método de sentenciação, a unidade de ensino é a sentença, que, após ser reconhecida globalmente e compreendida, é decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas. A comparação entre palavras e a identificação de elementos familiares também constitui uma estratégia recorrente neste método.

Borges (2008) explica que, no processo de sentenciação, o alfabetizador utiliza a comparação entre palavras, isolando elementos conhecidos e ampliando o vocabulário do aprendiz. Assim, surgem novas palavras que podem ser lidas e compreendidas. “Na sentenciação, a unidade inicial da aprendizagem é a frase, que é depois dividida em palavras, das quais se extraem os elementos mais simples: as sílabas” (p. 3).

Braslavsky (2007) associa o método da frase ao método de sentenciação, sublinhando que ambos utilizam grupos de palavras com sentido desde o início da alfabetização. O ponto de partida assenta em atividades de expressão oral das crianças; esses enunciados são simplificados em orações curtas e escritos em faixas de diferentes tamanhos, expostas na sala de aula para ilustração e consulta posterior. As crianças utilizam essas frases para identificar palavras novas e construir combinações significativas.

Doman e Doman (2005) referem que esta abordagem procura valorizar a acentuação e a pontuação das sentenças, tal como das palavras, e estimular o desenvolvimento intelectual da criança, permitindo-lhe compreender desde cedo o mundo que a rodeia.

3.1.3.3 O método de alfabetização Global.

O método global de alfabetização inicia-se com o contacto com textos completos e significativos (como histórias), que posteriormente são fragmentados em frases, palavras e sílabas. O foco centra-se na compreensão do significado global antes da análise das partes, ajudando a criança a compreender a função comunicativa da leitura e da escrita de modo

contextualizado. Segundo Morais (2007), o método global pressupõe que a aprendizagem da linguagem escrita decorre da identificação visual da palavra. Embora existam outros métodos analíticos, como os métodos de palavração e de sentencição, o método global é o mais amplamente conhecido, tendo provavelmente surgido no século XVII.

Seabra e Dias (2011) explicam que o método global parte do pressuposto de que é mais económico ensinar a palavra como um todo, sem focalizar unidades menores, ensinando diretamente as associações entre palavras e significados. “Tais ideias foram reforçadas pela Gestalt, que pressupõe que o todo é maior do que a soma das partes, isto é, que a informação contida na unidade total de significado é superior à soma das informações contidas separadamente nos seus elementos” (p. 7). Seabra e Capovilla (2010) acrescentam que esse pressuposto, derivado essencialmente de estudos de perceção, foi aplicado à alfabetização assumindo que a forma global das palavras poderia fornecer pistas fundamentais aos leitores iniciantes.

O método global surgiu com a intenção de partir do contexto e daquilo que é mais próximo da realidade da criança, tendo em conta que a letra ou a sílaba isoladas podem dificultar a perceção por serem elementos abstratos. Os fundamentos teóricos do método indicam que o conhecimento se desenvolve em três atos: (i) Sincretismo: visão global, ainda difusa, do todo; (ii) Análise: visão diferenciada e segmentada das partes; (iii) Síntese: recomposição do todo a partir do conhecimento das partes (Bellenger, 2017).

Segundo Schwartz (2011), já em 1787 o gramático Nicolas Adams, na obra *Vrai manière d'apprendre une langue quelconque*, formulava a conceção de método global, defendendo que, tal como as crianças aprendem a falar pronunciando palavras inteiras, aprenderiam também a ler e escrever com maior facilidade a partir de palavras completas. Assim, recomendava que o professor mantivesse o aluno o maior tempo possível na fase de exploração global, realizando a análise silábica apenas posteriormente. Reconhecia, no entanto, a importância da decomposição da palavra em sílabas.

Relativamente ao método global, Rangel, Souza e Silva (2018) afirmam que este se inicia com pequenas histórias; de seguida, o texto é decomposto em frases, as frases em palavras e as palavras em sílabas, para, no final, permitir formar novas palavras a partir das sílabas estudadas. Por outro lado, o método valoriza aspetos psicológicos da criança, incluindo a personalidade e a necessidade de um ambiente que favoreça liberdade, movimento e atividade, por meio de jogos e atividades motoras. O método global associa-se frequentemente ao método

analítico, visto que a análise ocorre após a apresentação de palavras e frases; contudo, mantém como diferencial a ênfase no sentido e no contexto.

3.1.3.4 O método natural de alfabetização.

O método natural de alfabetização baseia-se na ideia de que a criança aprende a ler e a escrever de forma espontânea e significativa, da mesma maneira que aprende a falar, utilizando os conhecimentos construídos no seu quotidiano. Este método valoriza o interesse e a experiência da criança, iniciando pela oralidade e recorrendo a palavras e frases do seu universo sociocultural para promover uma aprendizagem contextualizada e dinâmica, em vez de depender exclusivamente de exercícios e regras mecânicas.

De acordo com Silva (2005), o método natural de alfabetização, de orientação construtivista, sustenta que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer de modo espontâneo e significativo, semelhante ao processo de aquisição da linguagem oral. Parte-se da oralidade e da experiência diária da criança, utilizando palavras e temas do seu repertório para introduzir a leitura e a escrita como instrumentos de comunicação e expressão, evitando a memorização de regras rígidas e descontextualizadas.

Este método desenvolve-se a partir de estímulos socioambientais que promovem a construção natural de um esquema de leitura, o qual, segundo Soares (2008), é uma capacidade inata ao ser humano. A estimulação deste potencial assenta na premissa de que, independentemente da metodologia utilizada, as crianças apenas consolidam a leitura quando relacionam os sons das letras a um vocabulário previamente conhecido.

Na alfabetização natural, o aluno escolhe o vocabulário e as atividades que deseja realizar. Numa fase inicial, quando o processo é coletivo, o vocabulário é selecionado por votação. As palavras escolhidas devem refletir diretamente as vivências do grupo e as suas especificidades. Nesta etapa, privilegiam-se substantivos e verbos conjugados no presente do indicativo. O vocabulário aumenta progressivamente e os alunos são encorajados a compor frases, incluindo letras maiúsculas no início e o ponto final (Soares, 2008).

Na perspetiva de Soares (2002, p. 45), “a alfabetização natural tem como finalidade maior levar o aluno não apenas a ler e a escrever palavras, mas também orientá-lo num sentido mais amplo, que tenha na construção social e moral do homem a sua finalidade maior”. A autora acrescenta:

A alfabetização do aluno deverá ser compreendida como um instrumento que ele poderá utilizar para se adequar ao mundo da forma mais favorável e bem-sucedida, auxiliando-o

na defesa dos seus direitos, bem como na aceitação dos seus limites e responsabilidades. Esta democracia e construção da cidadania exige não apenas informações explicativas aos alunos sobre regras e condutas, mas a oferta de um ambiente democrático que influencie as relações interpessoais, o pensamento e os sentimentos de grupo e solidariedade. (Soares, 2002, p. 46)

Sendo o método natural uma proposta construtivista, que concebe a educação e a aprendizagem como processos construídos pelo próprio aluno, pode auxiliar os profissionais da educação ao propor novas formas de ensinar, considerando a personalidade e particularidade de cada sujeito. Considera-se, ainda, que a alfabetização natural ocorre como um processo de estimulação das competências linguísticas inatas do indivíduo, levando-o a adquirir a leitura e a escrita a partir da sua própria linguagem, potencial e motivações, sem recorrer a artifícios pedagógicos rígidos

Nesse sentido, Soares (2002, p. 46) salienta que “a linguagem deverá surgir como meio de expressão das emoções da criança, e é nesse contexto sociolinguístico que emergem diversas oportunidades para escrever e aprender a escrever, com o objetivo de registar acontecimentos e conhecimentos significativos vividos pelo aluno”.

Soares (2002, p. 48) define a alfabetização natural como:

Uma metodologia de estimulação que conduz ao domínio da leitura e da escrita a partir das motivações naturais, do potencial e da linguagem do aluno, sem recorrer a qualquer artificialismo pedagógico. Consiste na aplicação de uma série de estímulos que visam à reprodução da sequência natural e espontânea de construção dos esquemas de leitura de qualquer ser humano, levando-o a adquirir a leitura como fonte de lazer e de informação e a dominar a escrita como meio de expressão do seu pensamento.

Segundo Silva (2005, p. 3), os objetivos do método natural incluem:

- a) de acordo com o seu nível de desenvolvimento;
- b) Favorecer a autodireção, a iniciativa e a autonomia;
- c) Promover o desenvolvimento da linguagem oral em situações naturais;
- d) Alcançar disciplina natural, emergente da ocupação interessada;
- e) Criar condições favoráveis à socialização e possibilitar à professora trabalhar com pequenos grupos enquanto os restantes realizam atividades de expressão livre;

- f) Ocupar plenamente o tempo da criança, permitindo-lhe progredir e orientar o próprio trabalho;
- g) Oferecer condições para que a criança enriqueça a sua base de experiências e expresse livremente o seu pensamento;
- h) Permitir que a criança compreenda a função da leitura e da escrita como meios de expressão e comunicação, exercitando-as nos seus aspetos cognitivo e expressivo;
- i) Proporcionar ao aluno meios para libertar e aproveitar o seu potencial, promovendo o seu desenvolvimento integral.

Segundo Soares (2002, p. 49), o método natural apoia-se em quatro fases ou etapas de desenvolvimento, sintetizadas na Tabela 29.

Tabela 29.

Fases do método natural

<i>Fases</i>	<i>Descrição</i>
1. Pré-leitura	– As palavras são escolhidas por votação, quando a alfabetização é feita em grupo: substantivos concretos e ações no tempo presente do indicativo, sempre inteiramente ligados à vivência da turma. – Com esse vocabulário que cresce a cada dia, formam-se frases e pequenos textos, que o aluno lê ou compõe, incorporando, paralelamente, os valores das regras gramaticais básicas, como a letra maiúscula e o ponto final.
2. Leitura real	– Na fase da leitura real introduzem-se estímulos à análise fonética estrutural (sem romper o todo auditivo e visual da palavra). – Constroem-se no aluno os esquemas intelectivos que o permitem ler e escrever. – A descoberta da leitura acontece de uma forma natural, significativa e envolvente. – Considera-se que a idade mínima para esse processo seja de cinco a seis anos.
3. Leitura com autonomia	– A dinâmica do trabalho deve propiciar o desenvolvimento rápido integrado à autonomia, tanto na leitura como na escrita. – Esse processo ocorre através da redescoberta das regras gramaticais básicas da nossa língua, baseando-se na leitura e na análise de textos produzidos pelo próprio aluno com base na literatura infantil. – É nesta etapa em que a preocupação com a escrita começa a surgir. – Também surge da necessidade de o aluno aperfeiçoar sua comunicação com parentes e amigos e nas suas formas de registro para uso pessoal, como pequenos relatórios de experiências, receitas, etc. – Nessa etapa, a utilização de multimeios torna-se fundamental para a dinamização do processo de descoberta da leitura. – Em relação à escrita, o aluno deverá chegar ao final, com capacidades para redigir pequenos textos criativos de prosa e historietas dialogadas de, pelo menos três quadros e, ainda, produzir pequenas histórias rimadas de poucas linhas.
4. Leitura da imagem	– O método natural propicia também a integração da leitura e da escrita com as atividades de livre expressão plástica. – A aprendizagem torna-se mais eficiente quando realizada em um clima lúdico de exploração, manipulação e autoexpressão. – O alfabetizador deve considerar a leitura da imagem, ilustração e diagramação, como parte integrante de uma verdadeira e completa alfabetização e reconhecer que seu aluno já está submetido a esse mundo por meio da mídia.

Fonte: Adaptado de Soares (2002)

Carvalho (2011) destaca que o método natural de Freinet também é reconhecido pela abordagem dos “textos livres”, produzidos pelas crianças e trabalhados posteriormente. Esta metodologia introduziu contribuições significativas ao refletir sobre questões antes ignoradas no contexto escolar, tais como o modo como a criança aprende, os riscos da mecanização do ensino e a superficialidade do conhecimento. Além disso, propôs um modelo de aprendizagem menos centrado no domínio cognitivo e disciplinar, incorporando jogos e movimentos corporais no quotidiano das crianças.

3.2 Origem dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional

O termo analfabetismo é utilizado, em português corrente, para designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever. O seu antónimo afirmativo, alfabetismo, embora já dicionarizado, ainda soa pouco natural aos falantes do idioma (Ribeiro, 2017). Comentando essa curiosidade semântica, Soares (1995) observa que fenómeno semelhante ocorreu com o termo *literacy*, em inglês, que só passou a ser amplamente utilizado no final do século XIX, mais de dois séculos após o surgimento do termo *illiteracy*. Tal facto pode dever-se ao aparecimento mais tardio da necessidade de compreender a condição dos que sabem ler e escrever, sobretudo quando as exigências sociais relativas ao uso da linguagem escrita se tornaram mais complexas e diversificadas.

Segundo Castell, Luke e McLennan (2024), o termo *alfabetismo funcional* foi cunhado nos Estados Unidos, na década de 1930, e aplicado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de compreender instruções escritas necessárias ao desempenho de tarefas militares. A partir de então, o termo passou a designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos quotidianos, domésticos ou profissionais, muitas vezes em oposição a concepções mais tradicionais e académicas, associadas às práticas de leitura estética e à erudição.

Nalguns casos, o termo *analfabetismo funcional* foi aplicado para designar um nível intermédio entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, associado a competências restritas às tarefas mais elementares, necessárias à “sobrevivência” nas sociedades industrializadas. (Ribeiro, 2017, p. 7)

Há ainda um conjunto de fenómenos relacionados que podem ser associados ao analfabetismo funcional, como o *analfabetismo por regressão*, que se refere a indivíduos que, embora tenham aprendido a ler e a escrever, pela falta de uso dessas habilidades retornam à condição de analfabetos. Em França, o termo *illettrisme* tem sido usado para caracterizar grupos

que, apesar de terem aprendido a ler e escrever, não integram tais competências nos seus hábitos quotidianos, não lendo nem escrevendo regularmente, independentemente de serem ou não capazes de o fazer (Ribeiro, 2017).

Na literatura norte-americana, o significado mais comum do termo remete o alfabetismo funcional às *basic skills* ou competências funcionais. Flecha et al. (2009) destacam como referência fundamental o *Adult Performance Level Project* (ALP), desenvolvido na Universidade do Texas, desde 1973. Utilizando metodologias quantitativas e qualitativas, este programa procura definir as competências funcionais necessárias ao desempenho adequado em contextos socioculturais específicos.

Segundo Soares (1992), a disseminação mundial do termo *analfabetismo funcional* resultou, em grande medida, da ação da UNESCO, que o incorporou na definição de alfabetização proposta em 1978, com o objetivo de padronizar estatísticas educacionais e influenciar políticas públicas nos países-membros. A definição apresentada pela UNESCO em 1958 referia-se à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado com a vida quotidiana.

A autora destaca que, mais tarde, a própria UNESCO recomendaria a utilização do termo alfabetização funcional para designar o nível de proficiência que permite ao indivíduo inserir-se adequadamente no seu meio, desempenhando tarefas que exigem leitura, escrita e cálculo para o seu desenvolvimento pessoal e comunitário (Soares, 1992).

É inegável que a alfabetização constitui uma necessidade básica para todos os indivíduos integrantes de sociedades modernas, fornecendo meios essenciais para desempenhar tarefas associadas ao trabalho, à vida doméstica, ao exercício de direitos e responsabilidades cívicas. O valor do acesso à leitura e à escrita reside também na sua função instrumental para a aprendizagem contínua, ampliando a autonomia do indivíduo na aquisição de novos conhecimentos (Ribeiro, 2017, p. 12).

Nesse sentido, torna-se justificável o interesse teórico e prático em investigar as competências da população relativamente ao uso da leitura e da escrita, embora isso implique desafios quanto ao estabelecimento de critérios claros para a delimitação do fenómeno — condição necessária tanto para a abordagem científica do tema como para a definição de metas educacionais precisas (Soares, 1992).

3.2.1 Analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional

A alfabetização constitui a base para a aprendizagem contínua, permitindo o acesso a conhecimentos mais complexos e à cultura escrita. Representa também um pilar para o desenvolvimento socioeconómico, oferecendo ferramentas para a reflexão crítica e a participação social.

Rodrigues (2023) define o analfabetismo absoluto como a total ausência de habilidades de leitura e escrita. A pessoa analfabeta absoluta não possui qualquer conhecimento relativo a letras, sílabas ou palavras, sendo incapaz de ler textos, escrever o próprio nome ou compreender informações básicas - condição que limita profundamente a participação social.

O analfabetismo funcional, por sua vez, refere-se à insuficiência de habilidades necessárias para utilizar a leitura e a escrita de forma adequada em situações do quotidiano. A pessoa considerada analfabeta funcional pode reconhecer letras ou palavras simples, mas não compreende textos mais complexos, não segue instruções detalhadas e não aplica a leitura e a escrita de maneira eficaz em diferentes contextos. Esta forma de analfabetismo compromete o desenvolvimento pessoal, a empregabilidade e a participação cidadã (Rodrigues, 2023).

3.2.2 Principais causas do analfabetismo

As causas do analfabetismo variam conforme a história e o contexto de cada sociedade. De modo geral, relacionam-se ao acesso limitado à educação, à baixa qualidade da escolarização e às desigualdades socioeconómicas. As atitudes culturais relativamente ao valor da educação também influenciam significativamente o fenómeno. Como apresentado na Tabela 30, as causas são múltiplas e interligadas, sendo geralmente a combinação de diversos fatores que explica a persistência do analfabetismo.

Tabela 30.

Causas do analfabetismo

	<i>Causas</i>	<i>Descrição</i>
1	<i>Falta de acesso à educação de qualidade</i>	A ausência de escolas adequadas, recursos educacionais e professores capacitados dificulta o acesso à educação de qualidade. Em áreas rurais e regiões remotas, a falta de infraestrutura e transporte dificulta ainda mais o acesso à educação formal.
2	<i>Pobreza e desigualdade social</i>	Famílias de baixa renda muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras, tornando a educação uma prioridade secundária. Além disso, a desigualdade social também desempenha um papel importante, pois pessoas em situação de vulnerabilidade têm menos oportunidades de acesso à educação.
3	<i>Barreiras culturais e linguísticas</i>	Em algumas comunidades, a valorização do trabalho e a falta de incentivo para a educação formal podem desencorajar a aprendizagem. Além disso, barreiras linguísticas, como a falta de material educacional na língua materna, dificultam o processo de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2023)

É importante destacar que essas causas, regra geral, encontram-se inter-relacionadas, sendo muitas vezes a combinação de vários fatores que contribui para a ocorrência do analfabetismo.

3.2.3 Consequências do analfabetismo

O analfabetismo acarreta um conjunto de consequências negativas que afetam profundamente a vida das pessoas em diversos aspetos. Na Tabela 31 descrevem-se algumas das principais consequências. Segundo Rodrigues (2023), o analfabetismo perpetua desigualdades sociais, contribui para a marginalização de grupos vulneráveis e dificulta o desenvolvimento económico e cultural das comunidades onde ocorre.

Tabela 31.

Consequências do analfabetismo

	<i>Consequências</i>	<i>Descrição</i>
1	<i>Limitações na vida cotidiana</i>	A falta de habilidades básicas de leitura e escrita dificulta a realização de tarefas simples do dia a dia. Analfabetos encontram dificuldades em ler instruções, preencher formulários, compreender avisos, utilizar meios de comunicação escrita e até mesmo interpretar placas e sinais. Essas limitações podem gerar dependência de terceiros e frustração diante de situações corriqueiras.
2	<i>Impacto na empregabilidade e renda:</i>	Pessoas analfabetas têm acesso limitado a postos de trabalho qualificados, restringindo suas opções e contribuindo para a perpetuação do ciclo de pobreza. Além disso, a falta de habilidades de leitura e escrita também dificulta o acesso a programas de capacitação e treinamento profissional.
3	<i>Desvantagens sociais e emocionais:</i>	As pessoas analfabetas podem sentir-se excluídas e com baixa autoestima devido à sua dificuldade em acompanhar as demandas da sociedade letrada. Além disso, a falta de acesso à leitura e à escrita limita o acesso a informações, conhecimento e cultura, afetando negativamente a participação na vida social e cultural.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2023)

É essencial salientar que as consequências do analfabetismo são multifacetadas e interligadas, afetando diferentes dimensões da vida humana. O analfabetismo corresponde à ausência de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo necessárias para a realização de tarefas quotidianas e para a participação plena na sociedade. Trata-se de uma realidade presente em muitos países, afetando sobretudo populações vulneráveis e marginalizadas. A falta de acesso à educação de qualidade, a pobreza, as desigualdades sociais e as barreiras culturais e linguísticas constituem algumas das principais causas deste fenómeno (Rodrigues, 2023).

As consequências do analfabetismo incluem exclusão social, baixa autoestima, dificuldades no acesso ao mercado de trabalho e limitações na área da saúde, assim como restrições à participação política e cívica. Indivíduos analfabetos têm frequentemente dificuldades em ler instruções, preencher formulários, utilizar tecnologias digitais e exercer plenamente os seus direitos, tornando-se mais vulneráveis e dependentes de terceiros. Neste

contexto, as consequências sociais manifestam-se fundamentalmente na dificuldade em participar em atividades sociais, culturais e políticas, aumentando a vulnerabilidade à exploração e à manipulação devido à falta de acesso à informação.

3.2.4 Soluções para combater o analfabetismo

As soluções para combater o analfabetismo incluem o investimento na formação de professores, a criação de políticas públicas que assegurem o acesso universal a uma educação de qualidade e a oferta de programas específicos para jovens e adultos, especialmente em regiões mais afetadas. Outras estratégias importantes consistem em incentivar o hábito da leitura e da escrita, estabelecer parcerias entre escolas e comunidades locais e proporcionar apoio e motivação aos estudantes. Embora o analfabetismo seja um desafio que afeta milhões de pessoas em todo o mundo, existem estratégias eficazes para o combater e promover a alfabetização. Alguns desses caminhos encontram-se sintetizados na Tabela 32.

Tabela 32.

Soluções para combater o analfabetismo

<i>Soluções</i>	<i>Descrição</i>	<i>Estratégias</i>	<i>Descrição</i>
1	Investimento em educação de qualidade	Acesso universal à educação básica	Um dos primeiros passos para combater o analfabetismo é garantir o acesso universal à educação básica de qualidade. Isso envolve a implementação de políticas e programas que assegurem que todas as crianças tenham a oportunidade de frequentar a escola. É necessário investir em infraestrutura escolar, capacitação de professores, materiais didáticos e recursos tecnológicos, além de combater as desigualdades regionais e socioeconômicas que afetam o acesso à educação.
		Programas de alfabetização de jovens e adultos	Além de garantir o acesso à educação básica, é fundamental oferecer programas de alfabetização de jovens e adultos que atendam às necessidades daqueles que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e escrever durante a idade escolar. Esses programas devem ser flexíveis e adaptados às diferentes realidades e contextos socioculturais.
2	Incentivos e apoio aos estudantes	Bolsas de estudo e subsídios	Disponibilizar bolsas de estudo e subsídios para famílias de baixa renda é uma forma de garantir que os estudantes tenham condições de frequentar a escola. Esses incentivos financeiros ajudam a reduzir as barreiras econômicas que podem impedir o acesso à educação e estimulam a permanência dos alunos nas instituições de ensino.
		Programas de incentivo à frequência escolar	Programas de incentivo à frequência escolar podem oferecer benefícios adicionais aos estudantes que mantêm uma assiduidade regular, como materiais escolares gratuitos, alimentação adequada, transporte acessível e atividades extracurriculares enriquecedoras. Isso motiva os alunos a continuarem seus estudos e valoriza o esforço e dedicação deles.
		Colaboração entre governo, instituições e organizações não governamentais	A colaboração entre diferentes atores, como o governo, instituições educacionais e organizações não governamentais, é essencial para combater o analfabetismo. Essa parceria pode fortalecer programas de educação, ampliar o alcance das ações e otimizar recursos. Juntos, esses atores podem compartilhar conhecimentos, experiências e boas práticas, promovendo uma abordagem mais abrangente e efetiva no enfrentamento do analfabetismo.
		Campanhas de sensibilização e divulgação	Realizar campanhas de sensibilização e divulgação é fundamental para conscientizar a sociedade sobre a importância da educação e do combate ao analfabetismo. Essas ações podem utilizar diferentes meios de comunicação para disseminar informações sobre os direitos à educação, os impactos do analfabetismo e as soluções disponíveis.

Fonte: Adaptado de Rodrigues (2023)

3.3 Alfabetização matemática (numeracia)

O termo *numeracia* foi introduzido por Crowther em 1959 para descrever um nível elevado de capacidade para lidar com exigências matemáticas do quotidiano. De modo geral, o termo refere-se a competências relacionadas com o uso de números e operações (McIntosh et al., 2007).

Segundo Goos, Geiger e Dole (2012), “a numeracia é a imagem da alfabetização matemática envolvendo pensamento quantitativo” (p. 148). Para Nunes (2011), a numeracia pode ser entendida como mera aquisição técnica, mas a compreensão da numeração e a aquisição do sistema de contagem têm sido cada vez mais enfatizadas no domínio da psicologia.

Nunes (2011) defende que o poder da numeracia reside na aprendizagem dos números como uma forma de pensamento, sendo a matemática, antes de mais, uma fonte de modelos conceptuais. Os números são símbolos organizados em sistemas de representação que fornecem modelos para pensar sobre o mundo que nos rodeia. A grande vantagem destes modelos é poderem ser manipulados, possibilitando intervenções no mundo que, de outra forma, seriam impossíveis. A numeracia cria novos objetos de pensamento ao examinar o significado dos números e os tipos de quantidade que representam.

A matemática oferece aos alunos uma grande variedade de objetos simbólicos de pensamento, constituindo estruturas cognitivas ou modelos de compreensão. A escola desempenha um papel fundamental ao proporcionar oportunidades para que as crianças desenvolvam o pensamento matemático, envolvendo-as em atividades que permitam explorar estes objetos para futuras aprendizagens. Estes modelos não correspondem a regras gerais de lógica, mas a sistemas de significados através dos quais se pode utilizar a lógica. (p. 53)

Júlio (2020) considera que a literacia matemática corresponde à capacidade individual de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo, tomar decisões fundamentadas e utilizar e envolver-se com a Matemática para compreender necessidades quotidianas de forma construtiva, consciente e crítica. Segundo a autora:

A literacia matemática preocupa-se com a capacidade dos alunos analisarem, raciocinarem, comunicarem ideias de forma eficaz, formularem, resolverem e interpretarem soluções para problemas matemáticos em situações variadas. A literacia matemática é avaliada em relação aos conteúdos matemáticos, às competências gerais e às situações em que se usa matemática. (p. 13)

Para Goos, Geiger e Dole (2012), a alfabetização matemática pode ser definida como a capacidade de lidar com aspetos quantitativos da vida, envolvendo:

- a) Confiança na matemática;
- b) Valorização da natureza e da história da matemática e da sua importância social;
- c) Raciocínio lógico e tomada de decisões;
- d) Uso da matemática para resolver problemas práticos em diferentes contextos;
- e) Sentido do número e sentido simbólico;
- f) Capacidade de raciocinar com dados;
- g) Capacidade de mobilizar conhecimentos prévios e ferramentas matemáticas (p. 149).

Num contexto de alfabetização matemática, o conhecimento matemático inclui não apenas conceitos e habilidades, mas também estratégias de resolução de problemas e a capacidade de realizar estimativas fundamentadas.

Tremblay, Boivin e Peters (2011) assinalam que os conceitos e competências básicas associados aos números (numeracia) emergem geralmente antes da entrada na escola e constituem o fundamento da aprendizagem futura da matemática. As diferenças individuais entre crianças em idade pré-escolar relativamente à numeracia predizem frequentemente o sucesso escolar no Ensino Primário.

Reforçando esta ideia, Júlio (2020) afirma que a alfabetização matemática amplia o conhecimento para além dos cálculos simples, proporcionando o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da capacidade de argumentação, essenciais para múltiplas atividades escolares e quotidianas. A Matemática está presente em inúmeras situações diárias, permitindo analisar e resolver problemas com uma visão crítica e consciente.

De acordo com Dehaene (2011), “o senso numérico é a capacidade que o indivíduo tem de compreender rapidamente, aproximar e manipular quantidades numéricas” (p. 94). O autor acrescenta:

É uma capacidade básica, elementar e inata de reconhecer, representar, comparar, estimar e julgar magnitudes não verbais, somar e subtrair números sem recorrer à contagem, sendo perceptível já no primeiro ano de vida. As habilidades secundárias, porém, dependem de ensino explícito, incluindo o conceito de número, a contagem, a aritmética e a resolução de problemas verbais. (p. 94)

Júlio (2020) considera ainda que, além da função social da Matemática no quotidiano, as crianças devem vivenciar atividades de numeracia num ambiente agradável, estimulante e propício à exploração matemática, de modo a desenvolverem interesse e prazer pela disciplina.

3.3.1 O sentido de número

McIntosh e Dole (2000) referem que, em alguns países, o termo *numeracia* é, por vezes, utilizado para abarcar mais do que o simples domínio dos números, incluindo “sentido de número, sentido de medida, sentido de dados e sentido espacial” (p. 34). Tal ocorre porque o conceito de numeracia é frequentemente entendido como o conjunto de capacidades aritméticas básicas necessárias aos cidadãos para responderem aos problemas numéricos do quotidiano.

De acordo com Dunphy (2007), para além de ser restritiva - por limitar a numeracia a capacidades numéricas elementares - esta definição revela-se inadequada quando se pretende descrever a forma como cada indivíduo utiliza os números nas suas experiências diárias. Do ponto de vista da autora, não é útil caracterizar a numeracia das crianças, dado que “estão num processo de desenvolvimento de alguns dos caminhos através dos quais os números podem ser usados nas atividades diárias” (p. 7). A procura por um ‘novo’ constructo - o *sentido de número*, em substituição de numeracia - relaciona-se com a multiplicidade de interpretações associadas ao termo numeracia.

Num perspetiva psicológica, Greeno (2007) argumenta que a caracterização do sentido de número não pode restringir-se ao conhecimento sobre números e quantidades. Seria limitador considerar o conhecimento de um domínio apenas como um subconjunto de factos, conceitos e princípios associados, uma vez que este “inclui saber os recursos que estão disponíveis no contexto, assim como a habilidade de encontrar e usar os recursos que podem ajudar a compreender e a raciocinar” (p. 45).

Resnick (2012) acrescenta que o sentido de número não deve ser entendido meramente como conhecimento matemático básico, expresso por um conjunto de procedimentos demonstrados por cada indivíduo. O sentido de número representa um pensamento de ordem superior, complexo, que muitas vezes produz múltiplas soluções e envolve diferentes julgamentos, interpretações, seleção de critérios, autorregulação cognitiva, atribuição de sentido e esforço deliberado.

Segundo Sowder (2006), o sentido de número constitui um modo de pensar caracterizado pela capacidade de utilizar a grandeza relativa e absoluta dos números para realizar julgamentos qualitativos e quantitativos através: (i) da comparação de números; (ii) do reconhecimento da razoabilidade dos resultados de cálculos; e (iii) da utilização de algoritmos

não padronizados (procedimentos alternativos ao algoritmo convencional) para estimar e calcular mentalmente.

Para o autor, o sentido de número implica a capacidade de atribuir significado aos números e de lidar com eles de forma flexível.

Integrando contributos da Educação Matemática e da Psicologia Cognitiva, McIntosh et al. (2007) afirmam que:

O sentido de número refere-se a uma compreensão geral do indivíduo sobre os números e as operações, juntamente com a capacidade e inclinação para usar essa compreensão de modo flexível, fazer juízos matemáticos e desenvolver estratégias úteis para lidar com números e operações. Reflete a capacidade e a tendência para usar números e métodos quantitativos como meio de comunicação, processamento e tratamento de informação. (p. 3)

Sowder (2006) acrescenta que o sentido de número se desenvolve gradualmente a partir das experiências pessoais, o que coloca em evidência o papel da escola neste processo. O desenvolvimento do sentido de número depende fortemente das características do ambiente da sala de aula e das tarefas propostas aos alunos, constituindo fatores essenciais para a sua consolidação.

Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentam-se os aspetos epistemológicos dos processos de alfabetização que sustentam teoricamente a necessidade de inserir os indivíduos na sociedade letrada. Existem evidências de que, nesses processos, e em interação com os outros, os indivíduos, quando sujeitos a intervenções pedagógicas, desenvolvem conceitos sobre a língua escrita como objeto cultural, que lhes permite registar, transmitir e recuperar ideias, bem como informar e serem informados. Por outro lado, a alfabetização constitui a base de uma educação construtiva, permitindo às pessoas desenvolver competências de leitura, escrita, comunicação, formulação de ideias e pensamento crítico, adquirindo, assim, uma literacia que favorece a sua participação social.

Todos estes processos organizam-se em programas que consideram a consciência fonológica e a instrução fónica sistematizada, com foco na relação fonema-grafema - isto é, entre o som e a sua representação gráfica, as letras - visando o ensino da leitura e da escrita.

Como se apresenta ao longo do capítulo, o desenvolvimento dos programas de alfabetização assenta em métodos suportados por diferentes teorias que orientam as práticas dos alfabetizadores. Destacam-se entre estes métodos: o método alfabético, que toma como unidade

a letra; o método fónico, que toma como unidade o fonema; e o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável - a sílaba.

Relativamente ao analfabetismo, o capítulo aborda-o como a incapacidade de ler e escrever, o que impede a participação plena do indivíduo na sociedade. O analfabetismo pode assumir dois tipos principais: absoluto - quando o indivíduo não sabe ler nem escrever- e funcional - quando, apesar de saber ler, apresenta dificuldades na compreensão de textos e na utilização da leitura e escrita em situações reais do quotidiano. Na identificação das suas causas, destaca-se a importância do acesso limitado à educação e dos fatores socioeconómicos, sobretudo a pobreza, que contribui de forma significativa para a exclusão social.

O capítulo aborda ainda a alfabetização matemática e alguns dos seus componentes fundamentais. Esta forma de alfabetização é concebida como a capacidade de ler, escrever, compreender e utilizar a linguagem matemática para resolver problemas do quotidiano. A alfabetização matemática visa, essencialmente, o desenvolvimento de habilidades de raciocínio e interpretação, bem como a aplicação de conceitos matemáticos na vida diária dos indivíduos.

CAPÍTULO IV. O RÁDIO E SUAS POTENCIALIDADES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

4.1 Considerações sobre a história do Rádio

A rádio, desde o seu surgimento, tem-se constituído como um veículo capaz de desempenhar um papel social importante, não apenas pela sua abrangência e capacidade de alcançar públicos distantes, mas também pela sua oralidade, que permite atingir camadas menos letradas - qualidade inexistente no impresso, restrito a uma elite alfabetizada das sociedades. Localmente, o veículo adquire maior legitimidade e audiência quando se converte num canal fluido de comunicação entre as distintas experiências da comunidade, cidade ou região determinada, tornando-se num espaço de encontro de pessoas e grupos (Figueiredo & Oliveira, 2011).

De acordo com Dallino et al. (2016), a radiodifusão, em si mesma, não foi uma descoberta, mas sim um desdobramento, um novo campo de aplicação da radioeletricidade. Para o seu desenvolvimento contribuíram cientistas e técnicos de diversos países com estudos sobre eletromagnetismo, realizados a partir do final do século XIX. Na época, já existiam dois meios de comunicação rápida à longa distância: o telégrafo e o telefone, que enviavam sinais através de fios, revolucionando as comunicações.

Por outro lado, Augustin (2013) acrescenta que a história da rádio está intimamente ligada ao aparecimento da telegrafia sem fios. Os americanos Thomas Edison, Samuel Morse e Mahlon Loomis; o canadiano Reginald Fessenden; o alemão Heinrich Rudolf Hertz; o sérvio-americano Nikola Tesla; o francês Edouard Branly; o russo Alexandre Popov; e o italiano Guglielmo Marconi são, entre outros, cientistas que participaram na descoberta radiofónica.

Jeanneney (2003) relata que, quando em 1841 Samuel Morse (1791-1872) inventou a telegrafia e desenvolveu, na sequência, a escrita que leva o seu nome (o código Morse), não imaginava que esta serviria de trampolim para a invenção da rádio. Com efeito, as invenções que sucederam à telegrafia até à rádio apoiaram-se nessa descoberta, já que a primeira mensagem radiofónica foi transmitida utilizando o código Morse.

Segundo Breton e Proulx (2010), em 1864, o escocês James Clerk Maxwell estabeleceu a sua teoria sobre as ondas eletromagnéticas, demonstrando a semelhança com as ondas luminosas. Vinte e três anos mais tarde, em 1887, o alemão Heinrich Hertz realizou as primeiras experiências sérias e conclusivas sobre as teorias de Maxwell, ao produzir as ondas que levam o seu nome: as “*ondas hertzianas*”.

Para Jeanneney (2003), Reginald Aubrey Fessenden (1866-1932), cientista canadiano, é considerado o pai da radiodifusão. No dia 23 de dezembro de 1900, pela primeira vez na história

da humanidade, conseguiu transmitir a voz humana a partir de Cobb Island, perto de Washington D.C. A transmissão via rádio por modulação de amplitude de som e voz acabava de nascer.

A primeira experiência comprovativa da comunicação à distância foi realizada em Bolonha, em 1894 (400 metros e, posteriormente, 2000 metros). Contudo, a primeira mensagem que atravessou o Canal da Mancha foi efetuada, em 1899, entre Marconi e Branly. O primeiro enviou uma mensagem ao segundo nos seguintes termos: O senhor Marconi envia ao senhor Branly, utilizando a telegrafia sem fios e atravessando a Mancha, os seus respeitosos cumprimentos, sendo este belo resultado devido, em parte, aos notáveis trabalhos do senhor Branly. (Jeanneney, 2003, p. 122)

4.1.1 Alguns aspetos da história da rádio em África

Em África, o desejo dos europeus residentes e a chamada “guerra das ondas” durante a Segunda Guerra Mundial são alguns dos fatores que explicam o aparecimento da tecnologia radiofónica neste continente. Segundo Augustin (2013), as ondas radiofónicas surgiram no continente africano praticamente trinta anos após a invenção da rádio. Inicialmente, tratava-se de um assunto restrito aos brancos, ou seja, os expatriados europeus procuravam manter a ligação com a sua terra natal. Por conseguinte, a instalação dos primeiros postos de rádio não foi iniciativa dos governantes africanos, mas sim dos colonos, missionários ou administradores.

Augustin (2013) acrescenta que o mundo anglo-saxónico sempre esteve na vanguarda dos acontecimentos marcantes em África, e o caso da rádio não constitui exceção. A implantação deste meio de comunicação no espaço francófono foi muito mais tardia. As primeiras estações de rádio em África surgiram em 1924, na então União Sul-Africana, e depois, em 1928, em Nairobi, no Quênia. Foram criadas pela *British East Company* (BEC). Na África de expressão francesa, Madagáscar aparece como pioneira, pois foi aí que, em 1931, se instalou a primeira estação de rádio. Era, como se pode imaginar, uma estação sob controlo da administração colonial, que difundia programas tanto em francês como em malgaxe. Na antiga África Equatorial Francesa (AEF), a rádio surgiu cinco anos mais tarde, isto é, em 1936.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO, 2001), em 1938, em Dacar, capital da antiga África Ocidental Francesa, foi instalada uma estação de rádio com o objetivo de difundir para toda a federação. Porém, a potência dos emissores era fraca, tornando impossível chegar à maior parte das populações. Assim, em 1953, a Radio-Dakar, com 25 kW no total, dispunha de meios suficientes para emitir durante mais tempo e a uma distância considerável.

Para Augustin (2013), o aparecimento e crescimento deste meio de comunicação em África coincidem com o período áureo da colonização. Os colonos utilizaram-no para reforçar a dominação colonial. Os programas radiofónicos realizados na metrópole, distribuídos ou transmitidos em África, surgiram rapidamente como forma de consolidar a colonização. Neste sentido, a rádio assumiu-se como instrumento colonial.

A rádio em África apareceu depois da Primeira Guerra Mundial, ou seja, entre as duas guerras (1924 para as colónias anglófonas e 1931 para as colónias francófonas). Quando se desencadeou a Segunda Guerra Mundial, a rádio alcançou uma nova dimensão, tanto na Europa como em África. No caso africano, ganhou uma posição relevante, pois o continente também foi palco da “guerra das ondas”, tanto na África Austral como na África de expressão francesa. (p. 15)

A *British Broadcasting Corporation* (BBC), por exemplo, multiplicava os programas na África do Sul para contrabalançar a propaganda da rádio alemã. A rádio de Acra, no Gana, dotada de um emissor poderoso, emitia programas em francês e em línguas locais, como ewé, twi e haussa.

Se a rádio serviu para reforçar a colonização, também serviu para desencadear o processo de descolonização. O papel da rádio na descolonização dos países anglófonos não parece tão preponderante como na África francófona. Este meio de comunicação reforçou a tomada de consciência política e contribuiu para uma emancipação progressiva e irreversível.

A partir da década de 1970, a rádio tornou-se um verdadeiro meio de comunicação de massa em África. Foi uma época em que os governos se esforçavam por assegurar a cobertura radiofónica completa do território. Passou, então, a ser o principal meio de comunicação popular, em contraste com a imprensa escrita, que, na sua essência, sempre foi elitista. A proliferação das rádios obrigou os governos a emitir programas em línguas locais, compreendidas pelas populações. Assim, os governos aproximaram-se dos administrados, que passaram a conhecer os benefícios da rádio tanto ao nível da informação como da educação (Augustin, 2013).

4.1.2 Elementos da história da rádio em Angola

Para Freitas (2017), a radiodifusão em Angola começou na cidade de Benguela, em 28 de fevereiro de 1933, graças ao radioamador Álvaro de Carvalho, que emitia com o equipamento CR6. O fenómeno dos rádio-clubes foi essencial para o desenvolvimento da radiodifusão angolana, destacadamente no período de 1937 a 1967. Em 1937, foi criado o Rádio Clube de Angola e, em 1943, entraram em funcionamento os rádio-clubes do Huambo e da Huíla.

Vunge (2006) refere que, durante quase meio século, o movimento Rádio Clubismo acompanhou, em Angola, o entusiasmo mundial gerado pela descoberta da radiodifusão e foi um dos motores fundamentais para o progresso cultural da colónia. A estação de rádio do português Álvaro Nunes de Carvalho, também conhecido como o “*Pai da rádio em Angola*”, dispunha apenas de alguns watts e esteve inicialmente instalada em Benguela e, posteriormente, no Lobito. Parece ter sido também em Benguela que nasceu o desejo de criar uma estação de radiodifusão, por volta de 1935, mas tal ideia não chegou a concretizar-se, tendo sido seis anos mais tarde que a rádio em Angola tomou o seu rumo: a criação de associações radiofónicas, os rádio-clubes.

Santos (2020, p. 18) menciona que, passados 20 anos desde o seu aparecimento em Angola, por volta dos anos 50, começaram então as diligências para a criação de uma Rádio Oficial:

- As emissões da Rádio Oficial iniciaram-se em regime experimental nos finais do ano de 1951, com a criação de um Gabinete de Radiodifusão adstrito à Direção dos Serviços de Correios, Telégrafos e Telefones. Todos os apoios de ordem técnica resumiam-se aos emissores da Companhia Portuguesa Rádio Marconi e aos estúdios da Rádio Clube de Angola.
- Em princípio, essas emissões eram experimentais e limitavam-se aos finais de semana, com uma programação dirigida aos trabalhadores. Segundo o sítio oficial da Rádio Nacional de Angola (RNA), só em 1952 começaram as emissões oficiais e diárias de radiodifusão em Angola, com a transmissão de programas e noticiários com cariz fortemente propagandístico.
- A Emissora Oficial, que viria mais tarde a ser designada RNA, foi o primeiro órgão do Estado português que, antes da independência, já prestava serviço público à causa da revolução. Portanto, foi a primeira instituição cuja atividade fez a transição da colonização para a independência, constituindo o veículo mais importante na divulgação do discurso oficial das autoridades do novo Estado que nascia em Angola. A RNA é, nestas circunstâncias, a primeira empresa pública da República Popular de Angola.

Segundo Freitas (2017), o Plano de Radiodifusão em Angola e o instrumento regulador de toda a atividade radiofónica surgiram nove anos mais tarde, concretamente a 16 de fevereiro de 1961, data em que foi nomeada também a comissão diretiva da empresa e publicada a Portaria no Boletim Oficial de Angola. A princípio, a estação emitia 20 horas diárias. Apenas a partir de 4 de fevereiro de 1984 é que os seus três canais (A, B e C) passaram a emitir ininterruptamente,

24 horas por dia. Criado um novo quadro institucional à luz da realidade fundada na proclamação da independência e no nascimento da República Popular de Angola, conferiu-se o estatuto de RNA à antiga Emissora Oficial de Angola (EOA), em dezembro de 1975.

O primeiro ato jurídico que indicia a passagem da EOA à RNA foi o despacho n.º 02/MINFA/75, de 8 de dezembro de 1975, assinado pelo então Primeiro-Ministro, Lopo do Nascimento. Assim, com o intuito de adaptar a estrutura da Radiodifusão Nacional de Angola aos novos tempos que se viviam no país, publica-se o Decreto n.º 76/97, de 31 de outubro, que atualiza o Estatuto Orgânico da Empresa e, nos termos do artigo n.º 3, revoga todas as leis anteriores. O Estatuto da Radiodifusão Nacional de Angola-EP (RNA-EP) foi revisto e aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 206/10, de 23 de setembro, de forma a ajustá-lo ao novo contexto constitucional e às orientações atuais para a gestão das empresas públicas. Assim, a empresa passou a ser dirigida por um Conselho de Administração, como órgão de gestão e administração (Pedro, 2017).

Atualmente, a RNA está representada nas 18 províncias de Angola, produzindo e emitindo conteúdos informativos, formativos e recreativos, 24 horas por dia. Como forma de expandir os seus serviços ao nível dos municípios e comunas, abriu centros de produção nas regiões mais recônditas do país, algo que em 1975 era impensável devido à Guerra Civil em curso. Para além das 18 emissoras provinciais, a RNA possui duas rádios regionais, dez centros de produção, três rádios municipais, uma rádio online e cinco canais principais: Canal A, Canal Internacional, Rádio 5, FM Estéreo e N'gola Yetu, onde são feitas emissões em línguas nacionais. O Canal Internacional emite em línguas estrangeiras, e o Canal FM Estéreo divulga músicas angolanas e internacionais. A RNA possui igualmente uma rádio online e uma página oficial na Internet (Pedro, 2017).

4.2 O rádio e suas características funcionais

A transmissão do conhecimento sempre foi uma das grandes preocupações do homem, para a qual oralidade foi continuamente utilizada ao longo da existência humana. Com a escrita e, principalmente, com o livro, as informações encontraram abrigo para ficar guardadas no tempo e no espaço. Mas foi com o desenvolvimento da eletrónica que a oralidade voltou à tona e trouxe outros elementos agregadores para a troca de experiências: o rádio (Neuberger, 2012, p. 46).

4.2.1 O conceito de rádio

O termo “*Rádio*” tem uma ampla variedade de usos. Com origem no latim *radīus*, a palavra é usada quer na sua forma simples, quer na sua forma composta. No masculino, pode ser um aparelho recetor de sinais radiofónicos, usado para captar e transformar as ondas que se

emitem por um radiotransmissor⁹. No mesmo âmbito, mas no feminino, “*a rádio*” é um sistema de emissão e transmissão de som, que recorre às propriedades das ondas hertzianas¹⁰. Também se dá o mesmo nome à estação radiodifusora que transmite programas diversos, utilizando as mesmas propriedades (Neuberger, 2012).

Segundo Ferraretto (2014, p. 23), “o rádio é o meio de comunicação que utiliza emissões de ondas eletromagnéticas para transmitir a distância mensagens destinadas a audiências numerosas”. A tecnologia utilizada no rádio é a mesma que se utiliza na radiotelefonia (transmissão de voz sem fios) e foi a partir do ano de 1916, quando o russo radicado nos Estados Unidos David Sarnoff anteviu a possibilidade de cada indivíduo possuir em casa um “*aparelho recetor*”, que a forma que se convencionou chamar de rádio passou a ser utilizada.

Para Jung (2007), a função do rádio é a aproximação com o ouvinte. A conversa direta com o cidadão aumenta a credibilidade da emissora e a coloca em contato direto com a sociedade que vê no rádio o seu dia-a-dia ser retratado. Entre os meios de comunicação de massa, a rádio é o mais popular e o de maior alcance público, constituindo-se, muitas vezes, no único a levar a informação para populações de vastas regiões que ainda hoje não têm acesso a outros meios, seja por motivos geográficos, económicos ou culturais.

Este status foi alcançado por dois fatores congregados: o primeiro, de natureza físico-psicológica, o fato de ter o Homem a capacidade de captar e reter a mensagem falada e sonora simultaneamente com a execução de outra atividade que não a especificamente recetiva; o outro, de natureza tecnológica, a descoberta do transístor. (Hernández, 2012, p. 13)

Para Blázquez (2010), a rádio como médio maciço de comunicação se utilizou desde seus inícios para a transmissão de informação e conteúdo relevante para as pessoas. A rádio é um instrumento de educação e cultura popular e origina um desenvolvimento positivo, contribui com a transmissão de algum acontecimento de urgência, quer dizer é um meio de comunicação imediato. Pode ser descrita também como uma ferramenta com qualidades de seleção, devido a que possibilita aos ouvintes a oportunidade de selecionar o canal de sua preferência respeito a gostos musicais, modalidades de informação (Hernández, 2012).

⁹ O rádio é o aparelho; a rádio é a emissora (ou estação) de rádio.

¹⁰ As ondas de rádios tratam-se de um tipo de ondas eletromagnéticas que possuem frequências menores que as do infravermelho e as das microondas. E as frequências que correspondem às ondas de rádio vão de 3 kHz (ou 3.10³ Hz) e 300 Ghz (300 10⁹ Hz).

4.2.2 Algumas características do rádio

Entre os meios de comunicação de massas, a rádio é o mais privilegiado devido às suas características intrínsecas. “Entre elas podemos destacar a linguagem oral, a mobilidade, o baixo custo, o imediatismo e a instantaneidade, sensorialidade, a autonomia e a penetração” (Lopes, 2003, p. 95). Na Tabela 33 são apresentadas algumas das suas características.

Tabela 33

Características da rádio

<i>Características</i>	<i>Descrição</i>
<i>I. Linguagem oral (oralidade).</i>	No que se refere à linguagem, na informação radiofónica, ela é simples e caracterizada pela repetição de conceitos de modo a que o ouvinte possa assimilar a ideia que se pretende comunicar. Eliminar o supérfluo para não desvirtuar o significado da mensagem. A naturalidade de expressão prevalece em detrimento das palavras confusas e das frases complicadas, isto para que o ouvinte não se sinta forçado a esforços superiores à sua compreensão normal.
<i>II. Mobilidade.</i>	A mobilidade pode ser vista sob o prisma do emissor e do recetor. Sendo menos complexa tecnicamente do que a televisão, o rádio pode estar presente com mais facilidade no local dos acontecimentos e transmitir as informações mais rapidamente do que a televisão.
<i>III. Imediatismo e Instantaneidade.</i>	No rádio, os fatos podem ser transmitidos no instante em que ocorrem. Por isso, o imediatismo e a instantaneidade são as características básicas do rádio-jornalismo. O rádio permite trazer o mundo ao ouvinte enquanto os acontecimentos se desenrolam. A mensagem tem que ser recebida no momento em que é transmitida, caso contrário deixa de fazer sentido.
<i>IV. Sensorialidade,</i>	O rádio envolve o ouvinte, fazendo com ele participe de um diálogo mental com o recetor. A rádio tem a capacidade de transmitir ideias e, para recebê-las, é necessário apenas ouvir.
<i>V. Autonomia.</i>	Devido à sua autonomia, a rádio deixou de ser um meio de receção coletiva e tornou-se individualizado. Esta característica permite ao emissor falar para toda a sua audiência como se falasse para cada ouvinte em particular. Com a atividade de ouvir podem desenvolver-se outras tarefas e, por isso, a rádio torna-se um pano de fundo em qualquer ambiente, despertando a atenção do ouvinte quando a mensagem é do seu interesse.
<i>VI. Penetração.</i>	No que se refere à penetração, em termos geográficos o rádio é o mais abrangente dos meios, podendo chegar aos pontos mais remotos e ser de alcance nacional ou mundial.

Fonte: Adaptado de Lopes (2003)

Segundo Baltar (2008), o rádio se caracteriza basicamente por seu carácter linear e temporal, unidirecional, unisensorial, heterogéneo e anónimo. Uma emissora de rádio emite sons que são transportados através do espaço pelas ondas sonoras e recebidos na mesma sequência temporal em que foram emitidos, o que dá a característica de linearidade e temporalidade da mensagem radiofónica.

Isso quer dizer que o ouvinte não pode reaver a mensagem que foi transmitida, que chega já ordenada, selecionada, e não se pode escolher nem estabelecer prioridades, ordenar a sequência da informação, nem voltar ou deixá-la para outro momento. As consequências

desse carácter linear são: a mensagem efémera (momentânea); a redundância; e a informação desordenada. (p. 86)

A comunicação entre as pessoas é bidirecional, ou seja, acontece por meio do diálogo. A mensagem do rádio é unidirecional, ou seja, as possibilidades de inclusão do ouvinte são mínimas e, se acontecem, estão definidas pelo emissor, que dá a oportunidade, limitando-a, dirigindo-a e condicionando-a. O locutor possui o domínio do meio, conhece a programação e seus Objetivos, marca o começo da comunicação com o ouvinte, coordenando-a e encerrando-a (Baltar, 2008).

No que respeita às características funcionais do rádio para o ouvinte, César (2005, p. 117) refere que o rádio possui as características apresentadas na Tabela 34.

Tabela 34.

Caraterísticas do rádio

<i>Caraterísticas</i>	
1	Desvia a pessoa de seus problemas e ansiedades, proporcionando relaxamento e lazer. Reduz sentimentos de solidão, criando uma sensação de companhia.
2	Ajuda a resolver problemas, agindo como fonte de informação e aconselhamento, seja diretamente, com o acesso pessoal ao programa, seja de modo mais geral, indicando fontes adicionais de auxílio.
3	Amplia a experiência pessoal, estimulando o interesse por assuntos, eventos e pessoas até então desconhecidas. Promove a criatividade e pode apontar na direção de novas atividades pessoais. Satisfaz as necessidades de educação formal e informal.
4	Contribui para o autoconhecimento e para a conscientização, oferecendo segurança e apoio. Permite que o ouvinte se veja em relação a si mesmo e aos outros, conectando os indivíduos com líderes e especialistas.
5	Orienta o comportamento social, estabelecendo padrões e oferecendo modelos para identificação. Auxilia nos contatos pessoais, proporcionando temas para as conversas por meio da experiência compartilhada.
6	Capacita o indivíduo a exercitar o ato de escolha, tomar decisões e agir como cidadãos, em especial numa democracia, graças à disseminação de notícias e informações imparciais.

Fonte: Adaptado de César (2005)

O potencial educativo do rádio passa pelo uso da própria programação aberta em forma de receção crítica, mas também está relacionado à produção de programas. Estes podem ser produzidos e apresentados para o grupo em sala de aula ou transmitidos por meio de circuitos internos para toda a escola (César, 2005).

Segundo Neuberger (2012), fácil acesso pela Internet e a portabilidade oferecida por celulares e o uso do celular como recetor de rádio e aparelhos de MP3 são, hoje, alternativas para ouvir rádio a partir de diferentes locais e horários.

Porém, o rádio ainda é mais ouvido em casa, mesmo que já exista uma parcela significativa de ouvintes de FM no automóvel, hoje em dia, o rádio está presente não só em aparelhos convencionais, mas em celulares, MP3, MP4, *tablets*, etc., o que o torna, às vezes, mais presente e mais discreto ao mesmo tempo. (p. 26)

4.2.3 Importância e potencialidades da rádio

Na perspectiva de Romo (2014), a importância da rádio como meio de difusão, concentra-se principalmente na natureza do que esta representa como médio em si, já que possui, uma qualidade íntima de você a você, que a maioria dos outros meios não têm. Um dos fatores mais importantes da rádio é que seu custo de produção é menos elevado que o dos outros meios.

Blázquez (2001) tem a consideração de que a rádio é importante porque nasce de uma necessidade que possuía o homem para poder comunicar o que sentia a grandes distâncias.

Hoje na atualidade a rádio segue sendo muito importante para a comunicação entre pessoas, mas agora evoluiu, pois não procura solo comunicar, mas também o contribuir às demais pessoas que se escutam o que se transmite; ainda existe a intimidade entre emissor e receptor, mas agora o número se acrescentou. (p. 78)

No que respeita ao potencial do rádio, Kaplún (2017) explica que, muitos planos desenvolvimentistas, mesmo bem concebidos do ponto de vista físico e económico, não têm alcançado e seguem sem dar os resultados pretendidos, justo por não levarem em conta, devidamente, “o fator humano”.

De um lado, nenhum plano de desenvolvimento conseguirá melhorar as condições de vida das massas se as suas realizações, em termos de crescimento económico, não forem acompanhadas de melhor e mais justa distribuição de seus frutos. E por outro lado, nenhum plano de desenvolvimento integral poderá ser levado adiante se não incluir ações educativas que assegurem a participação consciente de segmentos abrangentes da população chamados a assumi-los e executá-los. O desenvolvimento se faz com homens e para os homens. (p. 26)

Surge assim, como requisito vital do desenvolvimento, a necessidade de empreender uma tarefa de informação e educação, na qual os meios de comunicação de massa estão convocados a cumprir papel de importância primordial. “E entre eles, o rádio, o meio de maior penetrabilidade em todos os países, aparece como a solução mais adequada para impulsionar a educação e a cultura populares” (Kaplún, 2017, p. 28).

De acordo com a UNESCO (2004, citada por Kaplún, 2017), o rádio é a única técnica de comunicação avançada que realmente se incorporou no Terceiro Mundo, expandiu-se e se culturizou de forma ampla. Com a miniaturização e a transistorização, que permitem custos muito baixos, o rádio está chamado a se revelar, cada dia mais, como um instrumento bem-adaptado às culturas fundadas na transmissão oral e em valores não escritos. Para esta organização, ao seu potencial de ampla difusão, o rádio acrescenta a vantagem de que, para receber sua mensagem, não é necessário saber ler.

4.2.4 A estrutura do processo de comunicação e a linguagem radiofónica

O rádio é um meio de comunicação importante para a integração da sociedade. Como um instrumento de comunicação, pode contribuir para o despertar e o propagar da cultura das comunidades onde está inserido. Com relação ao termo “*comunicação*”, Martino (2005) refere que:

Vem do latim *communicatio* do qual distinguem-se três elementos: uma raiz *munis*, que significa “*estar encarregado de*” que acrescido ao sufixo *co*, o qual expressa simultaneidade, reunião, tem-se a ideia de “*uma atividade realizada conjuntamente*” completada pela terminação *tio* que por sua vez reforça a ideia de atividade. (p. 13)

De acordo com o critério do autor, a ideia de grupo, de comunidade, está diretamente relacionada à comunicação. Não é possível comunicar-se sozinho, necessita-se do outro, do grupo. Deste modo, a origem do termo está ligada à atividade realizada junto, em comum, num processo comunitário de interação e, consequentemente, de socialização. A partir dele, é que a ideia de simultaneidade passa a ser agregada ao termo comunicação, como é entendida atualmente (Martino, 2005).

Segundo Alves (2009), a comunicação radiofónica acontece quando a mensagem transmitida consegue traduzir e imprimir seus enunciados. Para tanto, a transmissão da mensagem radiofónica precisa estar aliada ao emprego de diversos elementos e fatores, bem como aos códigos (microcódigos e macrocódigos) radiofónicos, que compõem a linguagem, possibilitando, desse modo, uma possível eficácia de compreensão.

Para o autor, a montagem radiofónica para criação de determinado elemento sonoro no rádio, baseia-se em três recursos chaves: a palavra, os efeitos e a música. Combinados esses elementos são os que representam os códigos para que o recetor gere a mensagem concreta que se pretende transmitir. Desse modo:

A mensagem sonora do rádio é uma sucessão ordenada, contínua e significativa, na qual se classificam os sons elaborados por pessoas, por instrumentos musicais, ou ainda, os que provêm da própria natureza como microcódigos constituintes na operacionalização da linguagem radiofônica. Por meio dos sons, as pessoas são capazes de transmitir sensações, valores e representações. (Alves, 2009, p. 45)

Para o autor, esse contexto comunicativo representa diferentes níveis de compreensão e interpretação que dependem dos mecanismos racionais e emocionais do processo de decodificação do recetor.

Para Kaplún (2017), toda comunicação, até a mais simples, a mais elementar e facilmente analisável, como é a conversação entre duas pessoas, se configura num processo complexo. A teoria comunicativa distingue três etapas básicas em toda a comunicação, como se apresenta na Tabela 35.

Tabela 35.

Etapas do processo de comunicação

<i>Etapas</i>	<i>Descrição</i>
<i>I. A emissão</i>	Na origem de toda comunicação há uma fonte, alguém que deseja comunicar algo ao outro. Quando duas pessoas conversam, aquele que tem a palavra leva consigo, em sua mente, uma ideia, uma informação, uma experiência, um estímulo que deseja transmitir ao seu interlocutor; isto é, uma mensagem. Para este fim, elege e seleciona certas palavras, codifica a mensagem, converte-a num conjunto organizado de signos audíveis, um sinal, e a emite mediante sons de suas cordas vocais (emissão). O instrumento emissor é, pois, neste caso, o órgão vocal da fonte.
<i>II. A transmissão</i>	Esse sinal emitido deve viajar até o destinatário através de algum meio ou canal de transmissão. No caso da comunicação interpessoal, o meio ou o canal são as ondas sonoras. Assim, as palavras da fonte viajam através do ar, que transmite o som.
<i>III. A recepção</i>	As palavras transmitidas (sinal) chegam até o ouvido do interlocutor (órgão recetor) que recebe os sinais; por impulso neurológico, eles chegam até o cérebro do seu destinatário, que decodifica a mensagem, a reconstrói, a interpreta, a registra e reage diante dela.

Fonte: Adaptado de Kaplún (2017)

Para o autor, a comunicação será perfeita se a Mensagem Recebida (MR) coincide com a Mensagem Original (MO), que a fonte tinha:

$$MR = MO$$

Chamando ao ruído que se agrega a mensagem ao longo da comunicação de *r*, a fórmula com que trabalham habitualmente os analistas é:

$$MR = MO + r$$

Kaplún (2017) também refere que, do ponto de vista da integridade com a qual a mensagem original é recebida, o ruído reduz sua nitidez e fidelidade, suprimindo ou desvirtuando

parte de seu conteúdo. Se na comunicação direta interpessoal nunca se consegue estar isentos do risco do ruído, este risco aumenta na comunicação radiofônica, indireta e muito mais complexa. A primeira grande dificuldade está relacionada ao fato de que nela não é possível ver os destinatários. Por outro lado, em uma comunicação coletiva, como é a radiodifundida, os destinatários são múltiplos e heterogêneos; cada um tem sua personalidade, sua ideologia, suas experiências, suas crenças, seus preconceitos. Em segundo lugar, as três etapas do processo comunicativo se tornam mais complexas; estão sujeitas a uma série de mediações como se descreve Tabela 36 e apresenta na Figura 19.

Tabela 36.

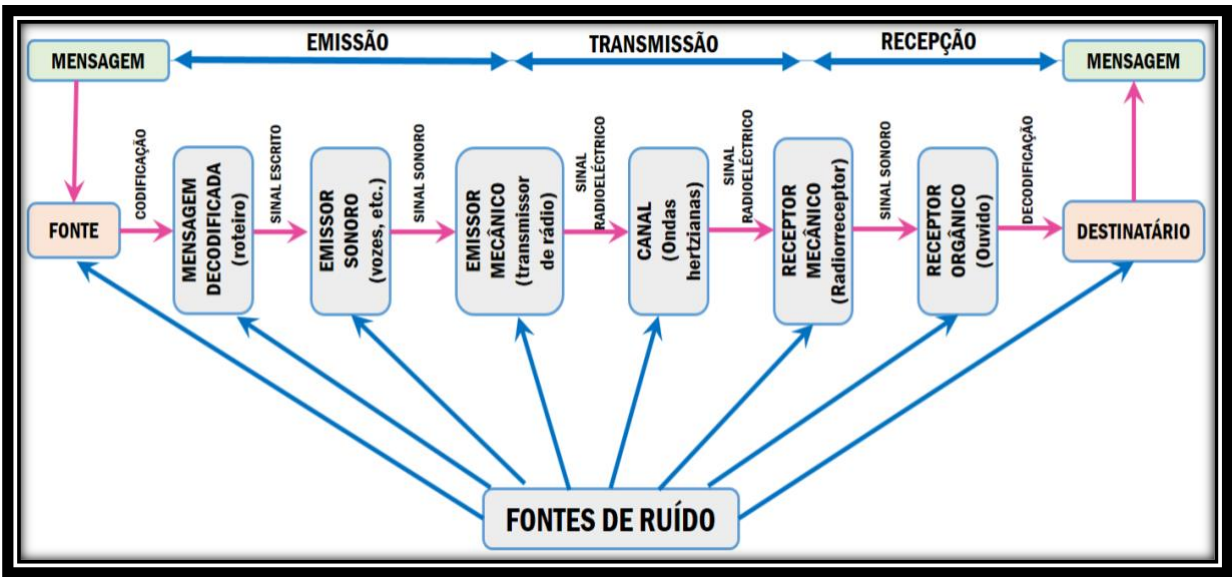
Etapas do processo de comunicação com mediações

<i>Etapas</i>	<i>Descrição</i>
I. A emissão	Na conversação interpessoal, a emissão se fazia através de um só órgão (as cordas vocais da fonte). Aqui intervêm dois aparatos emissores: i. A voz, as cordas vocais do comunicador; ii. O transmissor radioelétrico, que converte essas palavras (sons) em ondas hertzianas e as lança no espaço.
II. A transmissão	Já não se efetua por meio das ondas sonoras. A mensagem viaja através do ar convertida em ondas radioelétricas ou hertzianas. Por conseguinte, o canal ou meio de transmissão muda: a sinalização acústica se converte em uma sinalização hertziana.
III. A recepção	Também se desdobra em dois aparatos. Ao aparato orgânico se antepõe agora outro, o mecânico. i. Se tem em primeiro lugar, o radiorrecetor que capta a sinalização (as ondas radioelétricas) e as converte em sons, em palavras, em sinais audíveis; levando-os ao ii. As sinais audíveis são levadas ao ouvido do destinatário, que por sua vez repassa-os à sua mente.

Fonte: Adaptado de Kaplún (2017)

Figura 19.

Etapas do processo de comunicação com mediações



Fonte: Adaptado de Kaplún (2017)

Em todo este processo, geralmente o comunicador radiofónico não expõe diretamente ao microfone suas ideias, sua mensagem; desde a ideia original até a transmissão, ela deve passar por uma série de mediações:

- a) *Captura das ideias em um roteiro*: codificam-se, estruturam-se e se organizam as mensagens utilizando palavras, imagens auditivas, etc. Mesmo aí a mensagem está exposta ao ruído. O roteiro pode ficar confuso, não refletir ou expressar claramente a ideia, por não ter sido bem codificada. Por outro lado, a ideia deve ser colocada dentro de um limite de tempo prefixado e, às vezes, este pode ser insuficiente para seu desenvolvimento adequado, com os devidos matizes.
- b) *O roteiro vai ser lido (convertido em um sinal acústico ou sonoro) por locutores e atores*: os operadores intervêm para adicionar a este roteiro música ou sons; se o programa inclui entrevistas, também há a intervenção das pessoas entrevistadas. Todos eles, embora recebam as expressas instruções, não são autómatos, em maior ou menor medida escapam ao controlo, tem sua própria personalidade, suas próprias qualidades, mas também suas próprias limitações. Uma parte das ideias contidas no roteiro se realizará, outra parte inevitavelmente se desvirtuará ou não será alcançada.
- c) *E é preciso agregar ainda as mediações mecânicas*: antes de chegar ao equipamento transmissor as vozes e os sons passam por uma série de intermediários: microfones, toca-discos, masterizadoras, amplificadores, gravadores. Através de cada um deles, os sons se transformam em impulsos eletromagnéticos e estes, por sua vez, são convertidos em sons para novamente transformar-se em sinal eletromagnético, em uma complexa sucessão. (Kaplún, 2017, p. 72)

Como consta na Figura 20, o ruído pode afetar todas e cada uma das etapas do processo de comunicação: pode haver ruído na emissão, na transmissão e na receção. Ele pode afetar também cada uma das mediações: pode haver ruídos na redação do roteiro e na realização do programa, ruídos que conspiram, desde o início, contra a correta receção e o entendimento da mensagem por parte do destinatário, impedindo que a mensagem original chegue a ele fielmente (Kaplún, 2017).

De acordo com Meditsch (2005), a Teoria da Comunicação chama ruído a tudo aquilo que altera a mensagem e impede que esta chegue correta e fielmente ao destinatário; tudo o que se interpõe entre a fonte emissora (o comunicador) e o destinatário ou recetor, fazendo que a

mensagem não seja corretamente recebida por ele. Os ruídos podem ser classificados por sua índole ou natureza. Assim, falam de ruídos técnicos, ruídos semânticos, etc.

- a) *Ruídos técnicos*: as interferências produzidas por deficiências mecânicas ou fisiológicas do sistema de comunicação.
- b) *Ruído mecânico*: um corte na transmissão da rádio por uma falha na emissora.
- c) *Ruído fisiológico*: a transmissão é normal, mas o ouvinte tem dificuldades de audição e sua recepção é defeituosa.
- d) *Ruído semântico*: se originam quando as palavras ou signos utilizados pela fonte não têm o mesmo significado que para o destinatário.
- e) *Ruído estrutural*: inadequada seleção da estrutura ou formato para emissão da mensagem. (Meditsch, 2005, p. 43)

Por outro lado, os efeitos ou perturbações causadas pelo ruído, também podem ser classificados em duas categorias principais:

- i. *Distorção*: quando a mensagem é adulterada, quando perde sua forma original, desvirtuando-se assim, o propósito da fonte em comunicar-se. Ela pode ocorrer durante a emissão, por alteração da estrutura original, quer dizer, por transposição de signos.
- ii. *Interferência*: pode ser originada por fatores mecânicos (descargas na transmissão), fatores físicos (fadiga, aparição repentina de estímulos ambientais que distraem o recetor, etc.), e também por circunstâncias como a falta de interesse do destinatário, falta de empatia na emissão da mensagem, preconceitos, etc. Todos eles podem incidir para que a mensagem não seja recebida em sua totalidade, apenas em fragmentos; e até mesmo podem contribuir para que ela não seja recebida. (Meditsch, 2005, p. 45)

4.2.4.1 A linguagem radiofónica.

Cada meio tem uma linguagem própria que parte das suas características e particularidades. No caso da rádio, o som é o único elemento de contato entre o rádio e o ouvinte. Para Balsebre (2007):

A linguagem radiofónica é o conjunto de formas sonoras e não sonoras representadas pelos sistemas expressivos, da palavra, da música, dos efeitos sonoros e do silêncio, cuja significação vem determinada pelo conjunto de fatores que caracterizam o processo de percepção sonora e imaginativo-visual dos ouvintes. (p. 329)

Para o autor, a linguagem radiofónica é a forma de comunicação única do rádio, que utiliza apenas o som para transmitir a mensagem, através da combinação de voz humana (texto, entonação), música, efeitos sonoros e silêncio. Ela adapta-se às características da rádio, privilegiando a oralidade, concisão, clareza e ritmo, de modo a criar uma conexão direta e imaginativa com o ouvinte. O fato da mensagem apenas ser apreendida por um único sentido, a audição, determina a forma de comunicar.

Ao contrário da imagem o som não vale por mil palavras, a palavra contextualiza-o, mas o som pode revelar aquilo que não foi dito. O cenário sonoro por detrás da palavra apela aos sentidos, actua como um potenciador de imagens, primeiro auditivas depois visuais, transportando o ouvinte para o lugar da notícia, proporcionando-lhe uma vivência do acontecimento. É o poder visualizador da rádio. O meio cego revela-se assim o mais visual de todos, supera a sua limitação inata e, aparentemente, a sua maior fraqueza. Ouvimos para ver, e podemos fazê-lo pela interação dos sistemas expressivos da linguagem radiofónica. (Balsebre, 2007, p. 332)

Segundo Ferraretto (2014), a linguagem radiofónica é composta por elementos distintos: voz humana aliada ao conteúdo/texto e entonação, música, efeitos sonoros e o silêncio. A forma como a palavra é falada, incluindo texto, entonação e performance do locutor, é um dos pilares da comunicação no rádio. Pelo fato de ser um veículo de comunicação essencialmente sonoro, o rádio precisa levar o ouvinte a enxergar com o ouvido as informações veiculadas, uma vez que o texto radiofónico é direccionado ao ouvido e não aos olhos do ouvinte.

Kaplún (2017) aponta que, existem alguns preceitos que não devem ser esquecidos ao se articular a linguagem radiofónica, entre eles, os que se apresentam na Tabela 37.

Tabela 37.

Preceitos da linguagem radiofónica

<i>Preceitos</i>	<i>Descrição</i>
<i>Clareza</i>	É essencial ser compreendido e para tanto deve-se transmitir toda e qualquer informação de maneira clara, tentando prever questionamentos e respostas dos ouvintes, bem como suas reações.
<i>Simplicidade</i>	Por natureza, o rádio não é o meio dos grandes detalhes, mas sim das informações e falas curtas e breves; fatos e informações profundas e extensas não cabem dentro de sua linguagem, que deve despertar um desejo de saber mais no interlocutor, que pode recorrer posteriormente a outros meios.
<i>Motivação</i>	Em um mundo cada vez mais imagético e guiado pelo imediatismo, é essencial capturar a atenção do ouvinte desde o primeiro momento, ou seja, as primeiras frases ditas decidem se ele vai ou não continuar escutando aquilo que se tem para expressar; uma boa opção é introduzir a comunicação com algo familiar, quotidiano e conhecido do interlocutor.

<i>Preceitos</i>	<i>Descrição</i>
<i>Exemplificação</i>	Transformar a informação em exemplos é uma das melhores maneiras de se fazer entendido, é como se pode aguçar e criar imagens nas mentes dos ouvintes.
<i>Linguagem</i>	Por linguagem aqui se deve compreender o uso do idioma e suas características em função das características do meio, portanto, recomenda-se o uso de um vocabulário simples e familiar, o que não quer dizer simplista e de pouco valor. O uso de nomes populares e expressões conhecidas, ao invés de termos técnicos, é sempre bem visto.
<i>Sintaxe</i>	Esse tópico se refere à articulação das estruturas do idioma dentro da mensagem a ser informada, ou seja, no rádio, deve-se pensar sempre em facilitar o entendimento da informação da locução que vem somada a outros elementos sonoros, portanto, o uso da estrutura direta formada pelo sujeito seguido do verbo e dos complementos é a melhor opção.
<i>Estilo</i>	A coloquialidade e a informalidade reinam no meio radiofónico que deve ter as falas personalizadas e recheadas de comentários e opiniões, já que ali se cria uma relação muito grande entre emissor e recetor.
<i>Modéstia</i>	No rádio não cabe um linguajar professoral ou de tom superior, a melhor saída é sempre criar uma relação próxima ao ouvinte.
<i>Manejo de dados e números</i>	Citar dados pode realmente dar credibilidade, mas em um meio essencialmente sonoro pode causar confusão, portanto, cite poucos números e arredondar é essencial. Fazer comparações de montantes pode gerar uma comunicação mais efetiva.
<i>Reiteração</i>	Não se pode esquecer a característica mais básica e essencial do rádio: ele é um meio fugaz. Hoje, com a tecnologia, se pode disponibilizar aquele conteúdo de forma a ser acessado posteriormente, mas em uma transmissão convencional, o ouvinte não tem a possibilidade de voltar atrás e escutar trechos perdidos, assim, se torna essencial que se reitere informações importantes de tempos em tempos, sempre com linguagem simples.

Fonte: Adaptado de Kaplún (2017)

Para o autor, a linguagem radiofónica nada mais é do que a maneira como são estruturadas as ideias para que sejam compreendidas pelos ouvintes através dos recursos disponíveis, que articulados estabelecem um discurso. Por isso, a linguagem do rádio deve ser simples, clara, objetiva, expressiva, ao alcance do ouvinte; de forma que não exija muito esforço para que seja compreendida.

4.3 O uso da rádio na Educação

Na atualidade, são muitos os autores que sugerem a importância dos meios de comunicação na hora de desenvolver o sistema ensino e aprendizagem, ao permitir que o aluno possa desenvolver todo tipo de experiências sensoriais frente a uma visão mais linear que oferece o ensino através do clássico livro e a lecto-escritura. Outros concretizam ainda mais, destacando a magia que rodeia a rádio e que outorga modos de imaginação, de percepção e de construção do mundo diferente aos instalados pelos meios audiovisuais (Carram et al., 2006).

Todas as possibilidades de utilização do rádio na escola estão ligadas a diferentes atividades pedagógicas com o rádio, o que vai da análise à produção de programas. A escolha da atividade depende de vários fatores, entre eles as habilidades e competências que se pretende desenvolver. Segundo Girardot (2004), nas capacidades desenvolvidas no quadro da aquisição

da linguagem escrita e falada, a cada grupo de capacidades corresponde uma situação radiofônica capaz de direcionar as potencialidades dos alunos ao caminho desejado.

Entre as capacidades de ordem intelectual, há aquelas ligadas à atenção, como permanecer concentrado sobre uma mesma tarefa e perseverar durante o tempo necessário. Outras estão relacionadas à organização do trabalho, preparando-o com rigor e método, segundo um plano preciso e respeitando regras. Há as capacidades de percepção, memorização e discriminação auditivas e as de percepção temporal (Girardot, 2004).

Segundo Vasconcellos (2009), usar o rádio como recurso pedagógico em sala de aula é considerar as possibilidades e limites que se tem na escola e assegurar o acesso do conhecimento de forma dinâmica e reflexiva a todos que buscam novas formas para dinamizar o processo educacional. Sendo o professor o protagonista da prática educativa deve se preocupar quanto à forma que exerce sua função no que tange ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nas escolas, o rádio deve produzir significados e impactos nos modos convencionais da ação docente, pois vem a oferecer a toda a escola um espaço enriquecedor possibilitando um amplo aprendizado através de uma educação colaborativa e participativa. Na prática educativa, o Rádio, durante toda a sua existência, contribuiu com significativas realizações, destacando o compromisso com a cultura e construção da cidadania. Quando bem utilizado para fins educativos, mostra que pode ser eficiente e democrático. A contribuição deste recurso é eficaz para o processo de aquisição do conhecimento, basta que o saibam utilizar os educadores. (p. 103)

Freitas (2009) explica que, o rádio assessora ao professor, proporcionando uma aula mais atrativa, contudo não modifica de modo consistente a relação das situações didáticas. Traz para a sala de aula o quotidiano dos alunos introduzindo novas situações no processo educacional. O aluno, em seu quotidiano, associa o rádio apenas à função de entretenimento, esta condição, necessariamente modifica-se com a correta utilização do rádio, em sala de aula. Os aparelhos de rádio permaneciam, em geral, ligados o dia inteiro, transmitindo um mundo de fantasias em que riso, lágrima e emoção se alternavam ou se somavam ao sabor de uma programação variada, que incluía radionovelas, musicais, noticiosos e programas humorísticos, de auditório e de variedades.

No campo educativo, o rádio se constitui como uma entidade própria e muito bem definida pela sua própria característica técnica e tecnológica. As especificidades do rádio, como

a facilidade de comunicação e acessibilidade, conduziram seu uso para uma aplicação mais direcionada que, têm encontrado boa aceitação pedagógica (Freitas, 2009).

De acordo com Consani (2012), para situar o rádio como proposta de trabalho na educação, é preciso demarcar seu uso a partir de Objetivos previamente definidos. Para isso o autor sugere a Taxonomia de Bloom, que consiste em um sistema classificatório de Objetivos, competências e habilidades utilizadas para fins pedagógicos dentro da escola. Na Tabela 38 se apresentam algumas destas ideias para o caso do uso do rádio com fins educativos.

Tabela 38.

Taxonomia de Bloom para situar o rádio como proposta de trabalho educativo

<i>Objetivos educacionais</i>	<i>Domínios</i>	<i>Usos do rádio</i>
<i>I. Conhecimentos</i>	Domínio cognitivo:	
	– Conhecimento;	– Abordagem de conceitos;
	– Compreensão;	– Ampliação do universo cultural;
	– Aplicação;	– Domínio tecnológico;
	– Análise;	– Assimilação do processo comunicativo.
	– Síntese; e	
<i>II. Habilidades</i>	– Avaliação.	
	Domínio Psicomotor:	– Pesquisa de temas;
	– Percepção;	– Seleção de informações;
	– Resposta conduzida;	– Expressão oral e escrita;
	– Automatismo;	– Diálogo com o mundo;
	– Respostas complexas;	– Diálogo com a comunidade;
<i>III. Atitudes</i>	– Adaptação;	– Desenvolvimento do pensamento complexo e holístico.
	– Organização.	
	Domínio Afetivo:	– Capacidade de trabalhar em equipas;
	– Receção;	– Atenção auditiva;
	– Resposta;	– Compromisso ético;
	– Valorização;	– Opinião pessoal;
	– Organização;	– Dedicação a uma causa coletiva.
	– Internalização de valores.	

Fonte: Adaptado de Consani (2012)

Segundo Libâneo (2013), a elaboração dos Objetivos pressupõe, da parte do professor, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizada pelas suas opções em face dos determinantes sociopolíticos da prática educativa. Portanto, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos Objetivos e conteúdos propostos pelo Sistema de Ensino, verificando em que medida pode compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações e expectativas dos educandos, bem como torná-los exequíveis face às condições socioculturais e de aprendizagem dos alunos.

Como mostra a Tabela 35, por meio da proposta dos três domínios (cognitivos, psicomotor e afetivo), se estabelece uma hierarquia de aprendizagem. No rádio, essa relação pode colaborar

nos processos educacionais que visam o aprimoramento de uso de técnicas e conteúdos abordados e fornecem subsídios importantes para a organização dos processos didático-pedagógicos (Consani, 2010).

4.3.1 Utilização do rádio na alfabetização

No mundo atual, os processos de alfabetização não se encontram apenas na escola. Aprender a ler e a escrever constitui-se como um processo que pode ocorrer em qualquer outro espaço: no lar, na família, no bairro, na aldeia, nas associações ou até nas plataformas tecnológicas. A aprendizagem da leitura e da escrita pode acontecer em qualquer momento da vida do sujeito: infância, adolescência ou idade adulta.

De acordo com Arteaga et al. (2016), uma das problemáticas no trabalho de alfabetização é a forma de abordar o analfabetismo nos locais onde existe grande dispersão da população analfabeta, isolamento ou difíceis condições de acesso. Devido ao incremento do analfabetismo, sobretudo nas zonas rurais, é necessário encontrar alternativas que permitam o acesso a um maior número de pessoas analfabetas. Neste contexto, a educação a distância (EaD) oferece muitas possibilidades para dar resposta a esta situação. O processo de alfabetização que utilize a rádio e outras tecnologias pode contribuir de forma efetiva para diminuir os elevados índices de analfabetismo, principalmente nas zonas rurais.

Soares (2010) considera que a alfabetização por rádio constitui uma modalidade de EaD de grande utilidade, quando se seguem os procedimentos lógicos de alfabetização, como a organização, o planeamento, o controlo e a avaliação. Nos locais com escassos recursos técnicos e económicos, a alfabetização pela rádio é uma das vias eficazes para a redução do analfabetismo. Para este autor, algumas das vantagens apresentadas pela alfabetização por rádio encontram-se na Tabela 39.

Tabela 39.

Vantagens que da alfabetização por rádio

<i>Vantagens</i>	
1	Pode abarcar ao mesmo tempo um maior número de pessoas analfabetas;
2	Não precisa de grande quantidade de especialistas nem de alfabetizadores;
3	Sua metodologia propicia o desenvolvimento das potencialidades do alfabetizando;
4	Não precisa da existência de instituições escolares para sua execução;
5	A elaboração dos programas por uma equipa de especialistas assegura a qualidade e o cumprimento dos princípios didáticos e metodológicos;
6	A presença de estímulos constantes nas aulas contribui ao incremento do trabalho independente e o amento da autoestima do alfabetizando;
7	Estimula a cooperação familiar e os vínculos entre a pessoas letradas e iletradas;
8	Possibilita a aprendizagem na própria casa, o que diminui as afetações psicológicas;

<i>Vantagens</i>	
9	Favorece a intervenção de outros agentes externos como a comunidade e instituições políticas e religiosas;
10	Permite a flexibilização do processo, ao possibilitar a aplicação de variantes organizativas;
11	Contribui para a formação pedagógica dos coordenadores, e alfabetizadores;
12	O curto tempo de duração dos programas é um estímulo para que a pessoa decida se alfabetizar;
13	Ao ser o próprio analfabeto a decidir sua alfabetização, o princípio de voluntarismo é mais efetivo;
14	A aprendizagem se realiza de forma mais agradável com os materiais elaborados para esta finalidade;
15	A quantidade de materiais docentes é mínima, pelo fato de que nas rádio-aulas não são necessários alguns elementos utilizados nas aulas presenciais.

Fonte: Adaptado de Soares (2010)

Do ponto de vista organizativo, Sarramona (2006) refere que o início de um processo de alfabetização por rádio deve estar precedido, na sua conceção, pelos resultados de um diagnóstico integral que permita considerar as características socioeconómicas, geográficas, políticas, culturais e religiosas da região ou localidade, bem como a posse de rádios, dados que possibilitam tomar decisões acertadas. É igualmente necessário, antes de definir a conceção a seguir, realizar estudos bibliográficos que facilitem o conhecimento dos antecedentes e dos resultados alcançados em processos de alfabetização anteriores, de modo a evitar obstáculos e aproveitar as vantagens existentes no local em questão. Também é imprescindível conhecer as culturas das pessoas que se pretende alfabetizar, bem como as palavras mais utilizadas no seu universo vocabular, tanto pelas pessoas analfabetas como pelas letradas.

Consani (2010) acrescenta que o conhecimento das características da população analfabeta constitui um aspeto muito importante, pois contribui para que o material impresso utilizado no processo de alfabetização esteja adequado aos conhecimentos, hábitos, habilidades, interesses e motivações dos destinatários. Desta forma, será possível projetar a ampliação do horizonte cultural na formação do analfabeto, utilizando temas relevantes para o desenvolvimento do pensamento numa fase superior e para a sociedade em geral. Tal abordagem também permite organizar um sistema interrelacionado que contribua para alcançar os objetivos propostos para a formação dos indivíduos, os aspetos técnicos e metodológicos dos programas e a formação dos alfabetizadores.

Segundo Rodero (2008), um elemento facilitador no processo de alfabetização por rádio é a existência de estruturas funcionais que garantam o fluxo das informações, horizontal e vertical, permitindo exercer o controlo e a avaliação dos resultados. De acordo com este autor, a alfabetização por rádio tem momentos em que as estruturas, nos diferentes níveis, desempenham um papel fundamental, principalmente na fase inicial da organização, quando se deve

desenvolver a capacitação intensiva da equipa de trabalho, cadastrar as pessoas analfabetas, entregar os materiais que serão utilizados e oferecer as orientações necessárias aos radiouvintes.

A existência destas estruturas, que requerem poucas pessoas, permite o controlo sistemático do processo, visando melhores resultados dos docentes e maior retenção. Deve-se considerar que os analfabetos, geralmente, realizam a aprendizagem da leitura e da escrita de forma individual, podendo ocorrer desmotivação por não contarem com a influência do trabalho em grupo e com a presença de um alfabetizador que os atenda de forma diferenciada. Por isso, devem manter-se visitas sistemáticas a cada uma destas pessoas durante todo o processo de alfabetização (Rodero, 2008).

Para Consani (2010), esta concepção de alfabetização por rádio vai além da simples aquisição de habilidades e destrezas na utilização das palavras e dos números; está também orientada para a melhoria das funções que as pessoas realizam na vida quotidiana e para o aumento da tomada de consciência, visando produzir as transformações necessárias nas suas formas de atuação. Esta organização do processo de alfabetização sustenta os princípios transmissores da concepção assumida e os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem.

Flores (2013) aponta que a rádio pode ser utilizada direta ou indiretamente na alfabetização. Um uso indireto visa motivar o público em geral para dar a conhecer a importância da alfabetização para a sociedade, bem como motivar cada analfabeto individualmente, para que se anime a participar nos programas de alfabetização e se sinta apoiado no seu esforço de aprendizagem. O uso direto da rádio como meio didático para a alfabetização exige a utilização do texto impresso, ao qual as emissões radiofónicas devem necessariamente fazer referência.

Sarramona (2006) acrescenta que, no processo de alfabetização por rádio, as emissões podem ser seguidas pelos participantes de duas maneiras: (i) através de grupos organizados que contam com a presença de um coordenador ou animador e (ii) individualmente, a partir dos seus lares.

O autor orienta que a natureza da emissão deve ser diferente consoante se destine a uma ou outra classe de destinatários. Quando um grupo estável se reúne com um coordenador para seguir as sessões, as possibilidades de êxito são maiores, assim como mais amplo o número de objetivos a alcançar. A interação social do grupo permite inserir a alfabetização nos seus objetivos mais socioafetivos e promotores de consciência. Este sistema exige, contudo, maior complexidade organizativa, razão pela qual alguns sistemas optaram por uma solução intermédia, consistente em os participantes seguirem as emissões regularmente a partir dos seus domicílios e reunirem-se periodicamente com um professor-tutor (Sarramona, 2006).

Segundo Flores (2013), qualquer que seja a modalidade da rádio-aula, esta deve ser complementada com os correspondentes textos impressos. Por vezes, apresentam-se sob a forma de manuais ou cartilhas; noutras ocasiões, são constituídos por folhas ou fichas soltas que o participante recebe de uma só vez, no início do curso, ou distribuídas ao longo do mesmo. Os materiais devem ser concebidos para motivar e promover a participação ativa dos alunos; por isso, são fundamentais a existência de espaços para prática e as ilustrações, imprescindíveis para que os ouvintes possam situar-se enquanto não sejam capazes de ler.

Em relação aos objetivos e características da alfabetização por rádio, Consani (2010) assinala que a maioria das experiências transcende o que se denomina alfabetização simples, que enfatiza a leitura, a escrita e o cálculo, e tende para programas de alfabetização funcional orientados para aspetos de interesse prático e imediato para o ouvinte analfabeto.

Embora as possibilidades que a rádio oferece para ser utilizada na alfabetização, há que assinalar algumas limitações que, indubitavelmente, possui. Sarramona (2006) refere que a rádio não é suficiente por si só, devendo ser complementada pelo texto escrito. Além disso, a comunicação professor-aluno através da rádio é forçosamente unidirecional e limitada no tempo; a rádio é um meio que não permite interrupções para esclarecer dúvidas, o que pode dificultar a necessária adaptação aos ritmos de cada indivíduo. A ação dos monitores, quando disponíveis, e uma explicação e planeamento cuidadosos dos programas podem eliminar grande parte destes inconvenientes.

4.3.2 O uso do rádio no ensino da criança

Na alfabetização, estas tecnologias permitem uma perspetiva inovadora que reforça o papel da escrita e da leitura, além de atribuir importância a esse processo decisivo para a formação do aluno, tendo em vista que as crianças, atualmente, estão cada vez mais cedo em contacto com as novas tecnologias (Gomes et al., 2010).

Neste conjunto de meios, Haussen (2004) enquadra a rádio como um recurso que sempre foi uma opção para a criança. O autor afirma que a rádio é um veículo indiscutível que encerra uma potencialidade infinita a ser explorada devido às suas características. A rádio tem o poder de despertar a imaginação, o que a torna um veículo potencialmente ideal para uma programação dedicada a trabalhar a fantasia infantil, procurando despertá-la ou apenas estimulando-a.

Berry e Joy (2008) referem que, tal como os adultos, as crianças necessitam de diversidade de forma e de estilo nas ofertas das estações públicas. Em particular, as crianças precisam de uma programação que estimule a sua imaginação, as ajude no seu desenvolvimento social, as informe sobre o seu lugar no mundo, as apresente ao mundo dos outros e lhes ofereça

conteúdos que as levem a desenvolver ideias. “Estas necessidades têm de ser colocadas no âmbito de um quadro de entendimento segundo o qual as crianças devem ter um tipo de conteúdos programáticos que vá ao encontro dos seus estádios de desenvolvimento social, psicológico e físico” (p. 33).

Haussen (2004) afirma que o facto de a rádio encerrar em si inúmeras possibilidades não significa que consiga atrair, de imediato, a atenção dos mais pequenos apenas com a oferta de produtos dirigidos às crianças. Para que isso ocorra, o trabalho de captação do público infantil necessita do apoio das famílias para chamar a atenção da criança para a rádio.

No que concerne à mensagem da rádio para a criança, Fernando e Pereira (2017) consideram que a mensagem transmitida pela rádio cria a perceção de que existem relações de amizade. Neste sentido, os locutores devem ter em mente o perfil dos seus ouvintes e dirigir-se a eles como se estivessem presentes através do som da voz.

O locutor não vê o ouvinte e o ouvinte não vê o locutor. O locutor é responsável pelos conteúdos emitidos durante o programa e cabe-lhe anunciar tudo o que o programa apresenta, chamar pelo repórter, receber convidados em estúdio, dirigir entrevistas, fazer os anúncios da estação e do tempo. A fala ao microfone é percebida pelo ouvinte como real e presente, proporcionando uma relação de empatia e identificação (Balsebre, 2007, p. 56).

Ainda sobre a mensagem na programação infantil, Sousa e Aroso (2014) consideram que, para o público infantil, é necessário calcular as palavras usadas, os temas escolhidos, os tipos de linguagem e vocabulário, as diferentes formas estilísticas e tipográficas de apresentação do mesmo item de notícias, a sua legibilidade ou ilegibilidade, entre outros aspetos. Neste sentido, o texto radiofónico deve ser construído de forma a fornecer ao ouvinte uma compreensão imediata da mensagem.

De acordo com Sebastião (2012), o conjunto de conteúdos para o público infantil deve limitar-se ao que diz respeito ao seu mundo: um projeto infantil traduz o sentimento de quem é criança e de quem com elas interage.

Kaplún e Meditsch (2008) referem que o educador-comunicador, sendo criativo, irá incorporar novos géneros, novos recursos e novas soluções. A tarefa não termina, no entanto, no momento em que se selecionam os temas e os conteúdos para a emissão; ali começa. Toda a mensagem educativa deve ser traduzida, reelaborada e colocada na linguagem radiofónica. Por isso, apela-se à introdução de um novo paradigma que remeta para uma mudança integral na forma e no conteúdo dos programas, tendo como meta a adoção de uma linguagem eclética que apela às emoções, intimista, livre e comunicativa, privilegiando a criatividade radiofónica.

Síntese do capítulo

O rádio apresenta potencialidades enquanto meio para alfabetizar e estimular o interesse e a motivação, utilizando uma abordagem lúdica e sendo acessível, especialmente em zonas rurais. Neste capítulo, apresenta-se o rádio com o objetivo de evidenciar as suas potencialidades para o processo de alfabetização. Isto porque, desde a sua invenção, o rádio se constituiu como um meio capaz de desempenhar um papel social importante, não apenas pela sua abrangência e capacidade de alcançar públicos distantes, mas também pela sua oralidade, que permite atingir camadas menos letradas, qualidade inexistente no impresso, restrito a uma elite alfabetizada das sociedades.

Neste capítulo, faz-se alusão ao facto de, no continente africano, a rádio ter servido para reforçar a colonização e desencadear o processo de descolonização, promovendo a tomada de consciência política e contribuindo para uma emancipação progressiva e irreversível.

O capítulo também explica as características funcionais do rádio, enfatizando as suas potencialidades para a transmissão do conhecimento através da oralidade. Salienta-se ainda que, entre os meios de comunicação de massa, a rádio é o mais popular e o de maior alcance público, constituindo-se, muitas vezes, como o único meio capaz de levar informação a populações de vastas regiões.

No que se refere ao uso da rádio na educação, aborda-se a possibilidade e a importância deste recurso para o desenvolvimento do sistema de ensino e aprendizagem, permitindo que o aluno desenvolva diversos tipos de experiências sensoriais, em contraste com uma visão mais linear, assegurando o acesso ao conhecimento de forma dinâmica e reflexiva. Estas características sustentam a possibilidade de utilização do rádio como meio no processo de alfabetização, pelo facto de este recurso permitir a criação de situações em que as capacidades auditivas e interpretativas sejam estimuladas, possibilitando novas linguagens e novos significados para a leitura e para a escrita.

CAPÍTULO V. METODOLOGIA

Nos capítulos precedentes, apresentou-se a matriz teórica que constitui o referencial desta investigação, fundamentando as opções tomadas em função dos pressupostos teóricos inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação. Isto permitiu sustentar o presente capítulo, tendo em consideração que, num processo de investigação, devem explicar-se, detalhadamente, os princípios metodológicos e os métodos a utilizar. Neste capítulo, inclui-se, por isso, toda a fundamentação no que diz respeito às opções metodológicas e ao processo heurístico seguido neste estudo.

Segundo Bruyne (2009), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos na sua génese e no seu desenvolvimento; não se reduz a uma tecnologia de medição dos factos científicos. A metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente o seu próprio processo, pois as suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes de fecundidade na produção dos resultados. O método de investigação é um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para recolher e analisar dados. O método fornece os meios para alcançar o objetivo proposto, ou seja, as ferramentas utilizadas na investigação com vista a responder à questão de investigação.

O método, ou a metodologia, segundo autores como Marconi e Lakatos (2003), constituem caminhos que se devem seguir para alcançar o objetivo proposto na investigação social. Segundo Chizzotti (2008, p. 25), o método desenvolveu, durante um século, um conjunto de técnicas e instrumentos que foram adotados nas ciências humanas e sociais, constituindo-se num método padrão de investigação científica até à segunda metade do século XX. A partir dessa época, ampliaram-se o campo, as técnicas e os instrumentos de investigação nas ciências humanas e sociais.

Ainda segundo Chizzotti (2008), o método preconiza a ciência e defende que o modelo de investigação das ciências naturais pode servir para legitimar as afirmações científicas nas ciências humanas. Por outro lado, fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnica, numa perspetiva em que esse tripé se condiciona mutuamente: “o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na recolha de dados” (Minayo, 2012, p. 622).

Segundo Bruyne (2009), a metodologia é o fundamento dos procedimentos científicos, ajudando a explicar o processo de desenvolvimento do trabalho e o alcance dos resultados. Para o autor, deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente o seu próprio processo, pois as suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes de fecundidade na produção dos resultados.

Neste sentido, a proposta do programa, do ponto de vista do trabalho pedagógico, caracteriza-se fundamentalmente pela investigação e reflexão sobre a própria prática quotidiana, e sobre o que fazer, por parte das crianças participantes no programa, assim como dos professores, nos diferentes níveis de interação com os alunos. Deste modo, o programa sustenta-se na lógica situacional dos referidos atores e dos materiais elaborados para esta finalidade.

5.1 Descrição das fases para o desenvolvimento do estudo (procedimentos)

O processo de investigação é composto por uma série de etapas que derivam umas das outras. Segundo Muiambo e Manhique (2019), ao levar a cabo uma investigação, não se podem omitir etapas nem alterar a sua ordem, sob o risco de a investigação resultante não ser válida ou fiável, ou não cumprir os propósitos que a motivaram; por isso, a principal característica da investigação científica é seguir, de forma ordenada e rigorosa, um processo.

De forma geral, a investigação científica percorre um caminho constituído por três momentos intimamente relacionados e que, muitas vezes, sobrepõem-se: planeamento, execução e comunicação dos resultados. Na conceção de Minayo (2012), estes momentos são chamados de “ciclo da investigação”, ou seja, “um processo de trabalho em espiral que começa com uma dúvida, um problema, uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (p. 26).

De acordo com a proposta de Moreira (2007), o processo de investigação assenta num conjunto de fases sucessivas de trabalho. Em virtude desse critério, este estudo desenvolver-se-á em várias fases complementares, visando o entendimento do objeto investigado.

5.1.1 Fase I. Seleção dos Objetivos

Esta fase não foi uma etapa isolada, tendo em consideração que a formulação dos objetivos esteve integrada na definição do tema e do problema de investigação, sendo, por isso, uma parte essencial e estratégica da fase inicial de planeamento da investigação em geral, que apontou para a orientação do desígnio definido para o estudo. De acordo com a problemática da investigação, elaborou-se uma matriz onde figuram os objetivos formulados, que se encontram na Introdução. A escolha do tema e a sua delimitação foram o primeiro passo rumo à construção de um objeto de investigação. Este passo permitiu a aproximação ao problema de investigação, a definição dos objetivos e a formulação das hipóteses, como possíveis respostas às questões do estudo.

5.1.2 Fase II. Concretização da informação

Realizou-se, preliminarmente, uma revisão bibliográfica com vista a obter informação prévia que sustentasse o início da investigação, considerando que o desenvolvimento da perspetiva teórica é um processo que permite aprofundar o conhecimento existente e disponível relacionado com a formulação do problema e o objeto de estudo.

Considera-se também importante realizar, em complemento à revisão bibliográfica, a análise documental. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a investigação documental é compreendida como um procedimento que faz uso de métodos e técnicas de compreensão e análise de documentos de diversos tipos.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores, cujos objetos são documentos, estão impregnadas de aspetos metodológicos, técnicos e analíticos. (p. 4)

Esta fase também contribuiu para a fase de concretização da investigação como um todo, no que respeita à recolha de dados, à sua organização, à análise e, finalmente, à apresentação dos resultados e à elaboração de conclusões.

5.1.3 Fase III. Seleção da população e amostra

De acordo com Pocinho (2009), a população é o conjunto de indivíduos ou elementos com características comuns que estão sujeitos a uma análise estatística, por serem de interesse para o estudo. Quanto à sua origem, pode ser: um conjunto de pessoas; um conjunto de objetos; ou um conjunto de acontecimentos. Quanto à sua natureza, pode ser: existente ou real; hipotética ou parcialmente existente. Pode ainda ser: um conjunto finito ou um conjunto infinito. Relativamente à amostra, a autora refere que é um subconjunto retirado da população, que se supõe ser representativo das características desta, sobre o qual será feito o estudo, com o objetivo de tirar conclusões válidas sobre a população.

Na perspetiva de Almeida e Freire (2012), o conceito de amostra refere-se a um subconjunto de situações, sejam elas referentes a indivíduos, casos ou observações, proveniente de uma determinada população. O processo de definição da amostra designa-se amostragem. Em termos de metodologia científica, esse processo deve cumprir certos requisitos, de modo a

garantir a validade dos resultados e a possibilidade de estes serem generalizados a uma população.

Bisquerria (2004) refere que a população do estudo de uma investigação é o conjunto de todos os indivíduos nos quais se deseja estudar o fenómeno e que a amostra é o subconjunto da população sobre o qual se realizam as observações.

Segundo Martins (2005), a população é a totalidade (ou universo) dos elementos que constituem o objeto de investigação; a amostra é uma parte da população observada com o objetivo de obter informação para estudar a característica pretendida. A amostra deve ser representativa da população; caso contrário, pode colocar-se em causa a validade da investigação, sobretudo a sua generalização.

Bisquerria (2004) aponta que podem classificar-se os métodos de amostragem em dois grandes grupos: os probabilísticos, em que se determina a probabilidade de seleção de cada indivíduo pertencente à amostra; e os não probabilísticos, em que se desconhece a probabilidade de seleção.

Richardson (2011, p. 157) refere-se ao universo ou população como o “conjunto de elementos que possuem determinadas características”. Magalhães e Orquiza (2002, p. 31) complementam, afirmando que “a delimitação da população consiste em explicitar que pessoas, coisas, fenómenos, etc., que possuem determinadas características comuns, serão estudados”.

A partir da decisão de realizar esta investigação, selecionando uma amostra da população, foi elaborado o plano de amostragem, que consistiu em definir as unidades de análise, o tipo de amostragem e o tamanho da amostra. Para definir com maior precisão a população-alvo, estabeleceram-se os limites da sua extensão, o que foi feito com a definição de critérios de inclusão e critérios de exclusão dos elementos que iriam compor a população e, consequentemente, a amostra.

Segundo Vilelas (2009), se a população for constituída por um número relativamente elevado de pessoas, é praticamente impossível utilizar toda a população. Procede-se, então, por fatores de tempo e de custos, à extração de uma amostra dessa população que seja representativa das características da mesma.

No caso deste estudo, considerando os diferentes contextos de aglomeração de crianças fora do sistema de ensino nas zonas rurais da Província do Huambo, comprovou-se que se tornava difícil fazer uma escolha conveniente para o desenvolvimento de um estudo desta natureza, que tem como finalidade alfabetizar, com recurso ao rádio, crianças com as referidas características. Assim, dadas as limitações (recursos e tempo) inerentes a esta investigação e partindo da revisão

bibliográfica, foram escolhidas crianças da aldeia Vavayela, da Comuna de Chiumbo, do Município de Cachiungo, da Província do Huambo (ver Figura 2).

A partir desta seleção, foi realizado um planeamento amostral que permitiu determinar a dimensão numérica e a técnica de amostragem dos elementos da amostra em estudo. Tendo sido selecionadas as populações-alvo do estudo que, segundo Campbell e Stanley (2009), são compostas por elementos distintos que possuem características comuns e sabendo que estes elementos constituem as unidades de análise, procedeu-se ao processo de amostragem.

Seguindo estes critérios, o tipo de amostragem realizado foi não probabilístico, definido como “um tipo de amostragem em que os elementos são selecionados da população para compor a amostra, não através de procedimento aleatório, mas sim através de algum outro procedimento” (p. 72). No caso deste estudo, o procedimento utilizado foi a seleção da amostra por escolha racional.

Para Selltiz et al. (2007), a amostragem por escolha racional, ou amostragem por juízo, é um tipo de amostragem não probabilística em que o investigador seleciona intencionalmente os membros da população que considera ideais ou mais adequados para o objetivo do estudo, usando o seu próprio juízo profissional. Diferentemente das técnicas probabilísticas, a seleção não é aleatória; esta abordagem é útil quando se pretende incluir indivíduos com características específicas ou quando o tempo e o orçamento são limitados.

Nas amostragens não probabilísticas, a preocupação com a seleção aleatória é nula, pois não é do interesse do investigador procurar representatividade numérica, mas sim uma lógica propositada ou intencional, captando participantes que possam oferecer informação, significados e perspectivas privilegiadas sobre a temática em estudo. A sua importância reside em assegurar que as opiniões sobre o tema investigado estejam representadas nos relatos dos participantes (Taquette & Borges, 2020).

Dendasck (2023) refere que os critérios de inclusão definem as características para selecionar participantes de um estudo, enquanto os critérios de exclusão impedem a participação de indivíduos com certas características, mesmo que cumpram os critérios de inclusão. No caso específico de estudos relacionados com a inclusão de crianças de zonas rurais em programas de alfabetização por rádio, os critérios de inclusão poderiam focar-se na disponibilidade de acesso ao aparelho de rádio; já os de exclusão poderiam considerar crianças com outras oportunidades de aprendizagem. No caso deste estudo, consideraram-se:

- *Critério de inclusão das crianças:* ser analfabetas puras ou ter noções mínimas de elementos da leitura e da escrita; aceitar participar no ambiente de aprendizagem,

mediante consentimento dos pais ou encarregados de educação; ter idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos.

- *Critério de exclusão das crianças:* acesso a outras formas de educação; ausência de consentimento dos pais ou encarregados de educação; idades fora do intervalo 6–16 anos.

A partir destes critérios, considerou-se o tamanho amostral, que diz respeito ao número de participantes que compõem a amostra. Neste sentido, determinou-se trabalhar com uma amostra de $n = 90$ crianças. Posteriormente, as crianças selecionadas foram credenciadas, apresentadas ao grupo e, de seguida, foi-lhes entregue o material escolar, que consistia numa pasta com o seu nome, contendo o Caderno do Aluno, o Caderno de Caligrafia, lápis, canetas e um caderno de notas para exercitação.

Figura 20.

Atividade de credenciamento e entrega do material escolar às crianças



Fonte: Arquivo próprio (Foto autorizada)

As imagens apresentadas na Figura 20 evidenciam que, na sociedade angolana atual, a pobreza e a exclusão se reforçam mutuamente, como se infere do aspeto das crianças retratadas. As pessoas excluídas tendem a tornar-se pobres, o que limita o seu acesso a serviços como a educação, a habitação, a saúde e o lazer. De um modo geral, estas pessoas perdem precocemente a sua identidade social, no seio da família e da comunidade.

Recorreu-se igualmente ao Método Delphi (Apêndice I), com um grupo de peritos (com experiência na área), para avaliar a probabilidade e a pertinência dos aspetos fundamentais contemplados no programa de alfabetização apresentado. Importa referir que o Método Delphi não utiliza uma amostragem aleatória representativa da população, baseando-se na seleção de

peritos ou especialistas de um determinado setor - neste caso, o setor do turismo. Ainda assim, procurou-se assegurar uma representatividade de interesse intrínseco que, segundo Cândido et al. (2017), difere da representatividade numérica, privilegiando a capacidade dos participantes para fornecer informação e significados relativos ao tema proposto pelo investigador, refletir sobre múltiplas realidades e comunicar de forma eficaz a própria experiência relativa ao fenómeno estudado.

Com base nestas considerações e recorrendo também a uma amostragem não probabilística por conveniência, foram selecionadas 17 pessoas relacionadas com a área em estudo, exercendo funções em diferentes domínios.

5.1.4 Fase IV. Elaboração do Plano de Ensino

Esta fase correspondeu à elaboração do Plano de Ensino (Apêndice II). O plano contém a programação do conteúdo a abordar nas diferentes atividades letivas, incluindo objetivos, metodologias e a sequência do sistema de aulas. Este plano orientou o desenvolvimento das aulas ao longo do período letivo. Para Libâneo (2013), o Plano de Ensino é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um período; é o documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual surgem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimentos metodológicos.

A preocupação com as práticas pedagógicas que se desenvolvem em áreas rurais, segundo Beltrame et al. (2011), deve considerar fundamentalmente os aspetos culturais e sociais do meio rural, bem como a escolarização das populações que trabalham e vivem no campo. Tendo em consideração este ponto de vista, foi elaborado o Plano de Ensino. Pretendeu-se, por isso, que a proposta pedagógica que sustenta o plano tivesse em consideração os processos de interação entre as pessoas que vivem nas zonas rurais e o atual avanço tecnológico, pelas suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem e nas condições de vida das populações.

Na conceção de Spudeit (2014), o Plano de Ensino é um instrumento de trabalho amplo, genérico e sintético, que serve de marco de referência às operações de ensino e aprendizagem que se desencadearão durante o curso, derivadas dos fins a alcançar. É o pré-estabelecimento do trabalho a desenvolver enquanto durar o curso.

No que concerne às características do Plano de Ensino, o autor considera que, sendo uma previsão global de todo o trabalho a realizar durante um determinado período de tempo (ano, semestre, trimestre, bimestre, mês ou semana letivos), o Plano de Ensino caracteriza-se principalmente pela descrição geral de todos os meios de ensino (conteúdos, procedimentos e

recursos) que serão utilizados no desenvolvimento das operações educativas, em função dos objetivos pretendidos (Spudeit, 2014).

Na perspetiva de Gil (2012), o Plano de Ensino deve conter os dados de identificação da disciplina, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina. Contudo, Anastasiou e Alaves (2016) afirmam que não existe um modelo fixo a seguir. Deve apresentar uma sequência coerente e os elementos necessários para o processo de ensino-aprendizagem. A partir destes critérios, elaborou-se o Plano de Ensino para o Programa de Alfabetização por Rádio de Crianças das Zonas Rurais fora do Sistema de Ensino, apresentado no Apêndice II.

Como mostra o Apêndice II, o Plano de Ensino inicia com um cabeçalho de identificação, logo se descrevem os seguintes itens: (i) Ementa da disciplina; (ii) Horário das rádio-aulas; (iii) Objetivos do programa; (iv) Habilidades a desenvolver nos alunos; (v) Conteúdo programático; (vi) Metodologia; (vii) Recursos didáticos e tecnológicos; (viii) Cronograma das aulas radiofónicas; (ix) Sistema de avaliação; e (x) Bibliografia.

De acordo com a estrutura concebida, o Plano de Ensino estabelece uma sequência coesa entre os elementos considerados relevantes no processo de alfabetização. No plano, priorizam-se os recursos didáticos e tecnológicos que conferem qualidade à aprendizagem dos alunos. Na Figura 21 apresentam-se estes recursos.

Figura 21.

Recursos que possibilitam as rádio-aulas e o controlo da aprendizagem dos alunos



Fonte: Arquivo próprio

A estes recursos adicionam-se outros, apresentados no Apêndice I, como, por exemplo: caderno do aluno, caderno de caligrafia, caderno do professor, espaço para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, quadro de giz, lápis ou canetas, entre outros. Com todos

eles, pretende-se que os alfabetizadores desempenhem as funções de facilitadores e mediadores do conhecimento de forma mais eficaz. Contudo, sempre se salientou que, acima dos recursos, está o empenho dos professores em integrá-los com a sua dedicação, de modo a potenciar o processo de ensino-aprendizagem.

5.1.5 Fase V. Utilização do Programa de Alfabetização sustentado no Sistema ECCA

Nesta fase descrevem-se os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do Programa de Alfabetização sustentado no Sistema ECCA. A adoção deste sistema justifica-se pelo facto de que, de acordo com a UNESCO (2014), o direito à educação, tal como reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), inclui a aquisição da alfabetização, da aritmética básica e de outras competências elementares como fundamento para a aprendizagem ao longo da vida.

Segundo esta organização, a educação ao longo da vida é um princípio central da agenda internacional de educação pós-2015. No seu Documento de Posição sobre a Educação após 2015, a UNESCO propõe que se devem “oferecer possibilidades flexíveis de aprendizagem permanente em todos os âmbitos da vida, por meios formais, não formais e informais, o que compreende o aproveitamento do potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para criar uma nova cultura da aprendizagem” (UNESCO, 2014, p. 7).

A adoção desta recomendação sustenta-se também no facto de que, embora o ensino primário em Angola seja obrigatório e gratuito para todas as crianças em idade escolar, o acesso à educação continua a ser um obstáculo para grande parte da população, devido a fatores subjetivos que potenciam a pobreza, ao baixo investimento em educação, à insuficiente formação da força de trabalho docente e ao fraco desenvolvimento escolar.

O Sistema ECCA utilizado no estudo é um sistema de aprendizagem a distância, reconhecido como um Sistema Integral de Educação e Formação, apoiado numa visão renovada e ampliada da educação e da formação. Trata-se de um sistema integral, plural, aberto e flexível, destinado a formar, fundamentalmente, jovens, adultos e as suas comunidades. É particularmente relevante porque reconhece a prioridade das experiências de aprendizagem e de vida que os aprendentes já adquiriram e concebe a formação como um processo de aprendizagem ao longo da vida, apoiado em competências.

O analfabetismo é um dos fatores responsáveis pela pobreza absoluta e por outras formas de marginalização no país. Considerou-se que o Programa de Alfabetização pela Rádio para crianças das zonas rurais seria um contributo para a erradicação do analfabetismo entre a população mais jovem dessas áreas. A análise das evidências demonstrou que o Programa de

Alfabetização pela Rádio, sustentado no Sistema ECCA, contribuiria para erradicar o analfabetismo na zona onde foi testado e não só.

Para a aplicação do programa, foram necessárias diferentes ações para a sua correta implementação. Nesse sentido, implementaram-se estratégias que abrangiam o desenvolvimento das atividades relacionadas com a planificação do processo de alfabetização e a definição da zona prioritária para a execução do programa. Tudo isto, procurando estabelecer as bases para que, do ponto de vista social, o programa contribua para a erradicação do analfabetismo, sempre com a colaboração de ações conjuntas do Governo, da sociedade civil, da Igreja, entre outros.

Desde o início, considerou-se essencial envolver pessoas preparadas para pôr em prática as atividades. Isto porque o Sistema ECCA e os métodos de alfabetização utilizados exigiam determinada preparação pedagógica. Para cumprir estas exigências, foi fundamental a colaboração dos padres e outros profissionais da Missão Católica da Vavayela, que, conhecendo as pessoas da aldeia e as suas dinâmicas, indicaram algumas para atuar como facilitadores no desenvolvimento das atividades letivas. Assim, a equipa que desenvolveu as atividades no terreno foi composta por dois orientadores com formação de mestres e experiência no setor da educação e oito facilitadores (dois licenciados e seis técnicos médios em educação).

Importa reiterar que o Programa de Alfabetização por Rádio, sustentado no Sistema ECCA, tem como objetivo geral estabelecer um sistema de aprendizagem para crianças de zonas rurais fora do sistema formal de ensino, apoiado na aprendizagem a distância, utilizando a comunicação radiofónica e outros recursos pedagógicos. Por outro lado, o Plano de Ensino e o material pedagógico elaborados contribuem para melhorar todo o processo de ensino e cumprir os seguintes objetivos específicos:

- Desenhar um currículo de aprendizagem a distância e o material pedagógico correspondente para os educandos com diferentes níveis de alfabetização;
- Formar os facilitadores para o desenvolvimento das atividades do desenho curricular, bem como para as relacionadas com a audição das rádio-aulas e a reprodução do material pedagógico;
- Desenvolver atividades de formação com o Sistema Radial de Aprendizagem a Distância ECCA;
- Sugerir às autoridades do setor da educação que assumam o Sistema de Aprendizagem a Distância ECCA e o sistema de rádio-aulas, bem como os materiais de apoio, para desenvolver a alfabetização das crianças nas zonas rurais.

A metodologia do Sistema ECCA utilizado baseou-se no uso sincronizado de três elementos: os materiais impressos (fase visual), as aulas radiofônicas (fase auditiva) e a entrevista pessoal (fase presencial).

- Os materiais impressos contêm toda a informação necessária para acompanhar o curso. Incluem questionários, figuras, exercícios e avaliações que acompanham, complementam e se constroem sobre os conteúdos das aulas radiofônicas.
- As aulas radiofônicas apresentam uma explicação clara e dinâmica do conteúdo do material impresso, que os alfabetizandos completam seguindo as instruções do facilitador. As aulas radiofônicas têm uma duração aproximada de 30 minutos e oferecem informação sobre o tema e as atividades do dia.
- A entrevista pessoal complementa o material impresso e as aulas radiofônicas, destinando-se a facilitar o contacto entre alfabetizandos e facilitadores.

O programa envolveu seis facilitadores para a formação dos participantes em alfabetização. Estes foram recrutados para oferecer uma formação específica a crianças. Os educandos foram selecionados através de uma convocatória realizada pelos padres da Missão Católica da Vavayela aos pais ou encarregados de educação com crianças que cumprissem os critérios de inclusão estabelecidos. Seguidamente, foram distribuídos em três grupos de 30 participantes cada, procurando-se alguma homogeneidade relativamente ao sexo e às idades.

Antes do início das atividades letivas, os facilitadores receberam uma formação inicial para os instruir, fundamentalmente, sobre o uso do caderno do aluno e do caderno de caligrafia. Através do caderno do professor, foram analisados os métodos de alfabetização de crianças de diferentes grupos etários e níveis diversos de alfabetização. Também foram instruídos sobre como se deveriam comportar na fase auditiva das aulas radiofônicas e após a audição. Todo este processo permitiu que os facilitadores realizassem as suas atividades com um aceitável grau de profissionalismo.

Seguindo a metodologia do Sistema ECCA, o programa foi concebido para ser desenvolvido em apenas três meses. As aulas radiofônicas têm uma duração de 30 minutos e foram projetadas para serem lecionadas de segunda a sexta-feira, transmitidas pelas emissoras locais. Considerou-se que, no início das transmissões, a primeira aula seria de sensibilização, seguindo-se as aulas radiofônicas conforme a estrutura apresentada no Plano de Ensino. Numa projeção inicial, o processo de gravação seria realizado com a participação de um locutor

profissional e um(a) professor(a) na rádio, com o apoio de dois alunos, que dariam orientações aos alfabetizando para realizarem os exercícios de cada lição do caderno.

O meio audiovisual utilizado nesta versão foi um rádio com coletor solar. Após a audição, realizam-se as atividades pós-aulas, com uma duração de 30 a 40 minutos, e uma atividade de exercitação no final da semana, com um tempo mínimo de uma hora. Nesta projeção, os orientadores reúnem-se semanalmente com os facilitadores para os orientar e esclarecer dúvidas resultantes do trabalho da semana, bem como para planificar novas atividades.

5.1.6 Fase VI. Elaboração dos elementos do Sistema ECCA

Nesta fase, elaborou-se o Programa de Alfabetização a partir da estrutura do Plano de Ensino. Considerou-se que o programa, na sua estrutura, não seria apenas uma emissão, uma audição ou uma unidade de tempo, mas sim uma série, um conjunto de emissões com temática comum, agrupadas sob o mesmo título permanente, o nome do programa, e que adotam o mesmo formato, duração e periodicidade, ou seja, uma série composta por várias edições. O objetivo geral do programa é estabelecer um sistema de alfabetização para crianças das zonas rurais fora do sistema formal de ensino, apoiado na aprendizagem a distância, utilizando a comunicação radiofónica como meio de ensino.

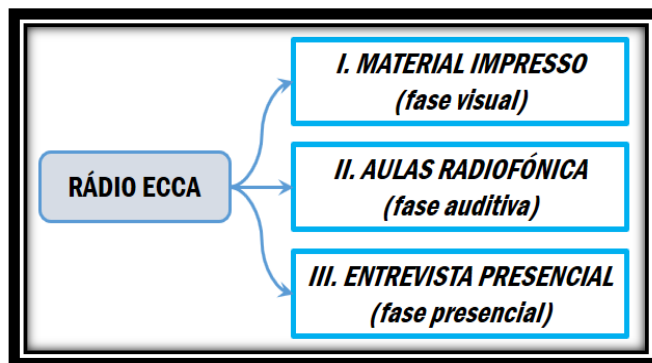
A forma de conceber e aplicar didaticamente a prática instrutivo-educativa, tendo em consideração os aspetos psicológicos, físicos e emocionais da criança, requer métodos e meios mais adequados para a auxiliar. Segundo Libâneo (2013), são convencionalmente designados por Meios de Ensino e definidos como “meios ou recursos didáticos utilizados para a organização e condução metódica do processo de ensino-aprendizagem” (p. 191). Para o autor, os Meios de Ensino classificam-se em recursos visuais, auditivos, audiovisuais e humanos, referindo-se a todo o material selecionado para a prática do ensino, podendo ser natural ou artificial.

Por outro lado, utilizou-se a metodologia do como *Sistema ECCA*¹¹ que sistematiza uma estratégia de uso combinado de médios. Como se mostra na Figura 22, esta metodologia se apoia fundamentalmente em três elementos: o Material Impresso (*fase visual*), as Aulas Radiofónicas (*fase auditiva*) e a Entrevista Presencial (*fase presencial*).

¹¹ A Fundação “Rádio ECCA”, formada em 1965, é uma organização privada e sem fins lucrativos dedicada à EaD de pessoas adultas.

Figura 22.

Elementos do Sistema ECCA



Fonte: Adaptado de Santos (2014)

Primeiro: Elaboração do material impresso

Para a elaboração do material impresso, contou-se com a contribuição de:

- Professores com experiência no conteúdo;
- Pessoas com competências para o design e a estruturação do conteúdo;
- Redatores do texto final;
- Especialistas em comunicação; e
- Especialistas em meios técnicos para a produção do material impresso.

Um dos métodos mais utilizados como base para a redação do material impresso foi o da conversação didática guiada ou orientada. Segundo Holmberg (2007), o sucesso da aprendizagem ocorre quando é criada uma relação afetiva por meio de um texto escrito em forma de diálogo motivador e amistoso, que abra espaço para uma comunicação bidirecional entre professor e aluno. Pretendeu-se que o material impresso integrasse as seguintes características apontadas por Cruz (2010, p. 16):

- Ostentar máxima qualidade científica;
- Adequar-se ao nível, índole ou características do curso em questão;
- Ajustar-se às características previsíveis do grupo destinatário;
- Ser altamente flexível para se adaptar a contextos, níveis, estilos e ritmos diferentes de aprendizagem; e
- Orientar e propiciar sempre a aprendizagem autónoma do aluno, que está distante da orientação presencial com o professor.

Na Tabela 40 apresentam-se algumas características, funcionalidades e a importância dos principais materiais impressos para o desenvolvimento do programa de alfabetização.

Tabela 40.

Descrição dos materiais impressos

<i>Materiais</i>	<i>Características</i>
1 <i>Caderno do aluno</i>	Neste material encontram-se atividades de linguagem oral, linguagem escrita e matemática. As atividades do caderno seguem a sequência apresentada no Plano de Ensino e servem de base para o desenvolvimento das aulas radiofônicas, sustentando os elementos da aprendizagem que reforçam a alfabetização e a literacia das crianças. Além disso, as atividades de linguagem oral e escrita possibilitam a aquisição do suporte alfabético com base na literacia e no desenvolvimento da linguagem oral. As atividades de matemática permitem a aquisição do conceito de número, a realização de operações aritméticas básicas e o conhecimento das formas e figuras geométricas.
2 <i>Caderno de caligrafia</i>	O desenho deste caderno fundamentou-se no facto de que a aprendizagem da escrita é uma fase crucial para o alfabetizando, sendo que escrever corretamente é importante para o desenvolvimento psicomotor. Para tal, os facilitadores devem orientar os alunos, quando realizam as atividades no caderno, a sentar-se corretamente na cadeira, a manter o corpo no ângulo adequado, com os braços e as pernas na posição correta, bem como ajudar as crianças com dificuldades a desenvolver a coordenação motora do braço, do punho e da mão. Isto é importante porque contribui para que o aluno se sinta mais confortável tanto no ato da escrita como no da leitura.
3 <i>Caderno do professor</i>	Este caderno contribui para o entendimento das práticas pedagógicas que se pretende sejam desenvolvidas pelos facilitadores que participam na alfabetização com recurso ao rádio, direcionada às crianças em zonas rurais, para que todo o processo ocorra de forma significativa, possibilitando o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e matemática. Além disso, pretende-se que seja uma ferramenta para guiar o professor alfabetizador na condução de um trabalho organizado e orientado para alcançar o melhor rendimento dos alunos. Ensinar a ler e a escrever representa um grande desafio para os docentes, especialmente quando o processo se desenvolve com crianças fora do sistema formal de ensino, em zonas rurais. Por isso, os professores devem estar cientes da necessidade de compreender o processo de leitura e escrita na alfabetização e os desafios que as crianças enfrentam nesse percurso, pois a leitura e a escrita constituem um campo complexo que requer atenção e orientação adequada por parte dos intervenientes. Além disso, o caderno orienta para a utilização de práticas apropriadas e eficazes de ensino, no contexto em que estas atividades são desenvolvidas e em correspondência com as capacidades a serem trabalhadas com os alunos. Deste modo, o caderno é uma ferramenta para o facilitador formular hipóteses sobre a aprendizagem e auxiliar na tomada de decisões pedagógicas mais eficazes.

Fonte: elaboração própria

Segundo. Elaboração dos roteiros das aulas radiofônicas

Teve-se em consideração que um programa educativo deve surgir de um estudo prévio do tema. Neste caso, o uso do material impresso é de grande importância. Foi igualmente relevante a pesquisa sobre o tema e a consulta a especialistas da área.

Terceiro. A entrevista presencial

Os alunos participantes, numa fase do processo de ensino-aprendizagem, realizavam entrevistas com os facilitadores ou com o professor orientador. Este terceiro elemento do sistema

centra a sua atividade em conhecer e acompanhar o trabalho de cada aluno, motivando, orientando e solucionando as dúvidas e dificuldades surgidas durante a semana.

5.1.7 Fase VII. O processo de gravação das aulas radiofónicas

Neste âmbito, contou-se com o equipamento técnico necessário para a produção radiofónica e com o pessoal requerido para realizar o programa. Neste processo, seguiram-se algumas das tarefas estabelecidas na teoria de Kaplún (2017). Assim, desenvolveram-se as seguintes tarefas:

1. Redação do roteiro de cada aula radiofónica, a partir da estrutura estabelecida no Plano de Ensino;
2. Entrega e análise das cópias dos roteiros com a pessoa que desempenhou a função de professor na rádio;
3. Seleção dos fundos musicais para os diferentes momentos da gravação das aulas radiofónicas, com o apoio de um programador musical;
4. Gravação, edição e mistura de sons, com o apoio de um operador técnico;
5. Medição do tempo, a cargo de um assistente.

5.1.8 Fase VIII. Avaliação dos resultados do processo de alfabetização das crianças

Para a avaliação dos resultados, considerou-se a análise dos conteúdos previstos no processo de ensino-aprendizagem, em correspondência com o Plano de Ensino. Utilizaram-se três tipos de avaliação para aferir os objetivos atingidos pelos alfabetizandos: (i) Avaliação Diagnóstica; (ii) Avaliação Formativa; e (iii) Avaliação Sumativa.

Foram analisadas as respetivas distribuições ao longo do programa, utilizando-se os exercícios que constituíam cada uma das avaliações e o tipo de classificação aplicado.

5.1.9 Fase IX. Avaliação da probabilidade e pertinência dos aspetos estruturais do programa com o uso do Método Delphi

Foi utilizada a dimensão quantitativa do Método Delphi, considerando os seus procedimentos. Procurou-se obter compreensão da visão dos especialistas acerca de pontos importantes relacionados com o programa. De acordo com Rozados (2015), a escolha do Método Delphi para esta finalidade justifica-se quando se pretende que um grupo de especialistas e investigadores contribua para a resolução de um problema complexo de pesquisa, como é o caso deste estudo.

5.2 Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados

A definição dos procedimentos inerentes à recolha de dados esteve subordinada ao tipo de informação necessária para esclarecer o problema da investigação. Neste caso, foi pertinente decidir os objetivos de cada técnica utilizada. Em Educação, a medição é o processo pelo qual se atribuem números, segundo determinadas regras, a atributos que se pretende estudar. Pode-se medir utilizando testes, escalas diversas, grelhas de observação e questionários, estando essa medição centrada nas respostas dos sujeitos (Fonseca, 2002).

A análise dos dados obtidos constitui uma fase essencial da investigação, pois, como refere Amado (2013), “não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p. 299), ou seja, é necessário verificar se os resultados obtidos permitem a construção de uma teoria que vise dar resposta à questão de investigação formulada inicialmente.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, neste estudo recorreu-se à pesquisa de campo, realizada através de observações presenciais. Para a pesquisa documental, foram consultados documentos e efetuada pesquisa bibliográfica. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos” (p. 44).

Elementos do Método Delphi também foram utilizados para recolher dados que permitissem avaliar a pertinência dos aspetos estruturais do programa de alfabetização desenvolvido. O Método Delphi é considerado útil para identificar pressupostos e informações que conduzem a diferentes opiniões, bem como para descobrir dados que gerem consenso.

A vertente quantitativa dos procedimentos utilizados para a recolha de dados implicou recorrer a técnicas padronizadas de análise estatística, enquanto a vertente qualitativa utilizou a técnica de análise de conteúdo. Os dados foram introduzidos, tratados e analisados com recurso ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24.0, e ao software Excel 20. Foram construídas matrizes com as variáveis trabalhadas. Na vertente estatística, os dados foram tratados numa perspetiva descritiva, centrada em medidas de tendência central, em particular a média, e medidas de variabilidade, determinando-se também proporções pelo cálculo de percentagens. Este procedimento foi realizado considerando que a preparação adequada dos dados é fundamental para aumentar a qualidade dos resultados.

5.3 Considerações éticas

A investigação, seja qual for o caminho epistemológico ou metodológico, como refere Fortin (2009), não pode descurar princípios como: direito à autodeterminação, direito à

intimidade, direito ao anonimato e à confidencialidade, direito à proteção contra desconforto e prejuízo e, por fim, direito a um tratamento justo e equitativo. Este é um dos desafios a respeitar e a ter em conta no processo de desenvolvimento de um estudo científico.

Existem razões que impõem o cumprimento das normas de conduta científica durante uma pesquisa. Isto relaciona-se com a credibilidade da comunidade científica e a perceção do público para julgar e aceitar os resultados do estudo e a sua autenticidade. Daí que o impacto ético do projeto se sustenta no facto de que fazer ciência deve envolver sempre uma postura sociocrítica, reconhecendo-se a responsabilidade social quando se realizam estudos com seres humanos.

Num primeiro momento, elaborou-se uma carta de pedido de autorização para a realização do estudo, endereçada à Repartição Municipal de Educação do Município do Cachiungo/Huambo (Apêndice III). Seguidamente, comunicou-se o motivo da pesquisa e solicitou-se anuência para o desenvolvimento do estudo sob supervisão da entidade. Isto porque a realização de um trabalho científico requer sempre autorização da entidade responsável, garantindo assim um passo essencial para o início da investigação.

Também foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais ou encarregados de educação das crianças selecionadas para participar no estudo (Apêndice IV). Segundo Fagiani e Luiz de França (2015), o TCLE é o documento que presta os devidos esclarecimentos ao sujeito da pesquisa, permitindo que este tome uma decisão autónoma (esclarecida e sem constrangimentos) sobre a sua participação num projeto de investigação. Configura-se igualmente como proteção ética e legal para o investigador, uma vez que manifesta claramente a aceitação do sujeito em fazer parte do estudo.

Foi igualmente considerada a vertente positivista da pesquisa nas ciências sociais que, segundo Minayo (2009), exige do investigador duas posturas fundamentais:

- *Objetividade*: a análise social é objetiva quando realizada sobre uma realidade concreta ou pela criação de modelos abstratos com recurso a instrumentos padronizados;
- *Neutralidade*: é imprescindível para o alcance da objetividade, pois pressupõe um investigador imparcial, distante da realidade, atuando como observador passivo do objeto que estuda.

Estes princípios estão diretamente relacionados com o respeito pelos direitos dos participantes no estudo:

- Direito ao conhecimento pleno, ou seja, à informação completa sobre o estudo, incluindo a natureza, o objetivo e a duração da investigação para a qual é solicitada a participação da pessoa, bem como os métodos utilizados;
- Direito à autodeterminação, baseado no princípio ético do respeito pelas pessoas, segundo o qual qualquer indivíduo é capaz de decidir por si próprio e assumir o controlo do seu destino. Decorre deste princípio que o potencial participante tem o direito de decidir livremente sobre a sua participação ou não na investigação;
- Direito à intimidade, que inclui a possibilidade de recusar responder a determinadas questões, garantindo a proteção da identidade do sujeito e a confidencialidade da informação partilhada;
- Direito ao anonimato e à confidencialidade, isto é, os dados pessoais não podem ser divulgados ou partilhados sem autorização expressa do sujeito, e a identidade não pode ser associada às respostas individuais. Os resultados devem ser apresentados de forma a impedir que qualquer participante seja reconhecido (Minayo, 2009).

CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após se ter apresentado a opção metodológica deste estudo no quinto capítulo, onde se descreveram as várias fases que orientaram esta investigação, o desenho do estudo, o plano metodológico, os sujeitos e os instrumentos de investigação, prossegue-se com a apresentação dos resultados, a partir da análise dos dados recolhidos durante o trabalho empírico.

A secção de análise e discussão, também conhecida como “resultados e discussão”, é uma das partes mais importantes de uma investigação científica. Segundo Amaral (2022), a análise de dados é hoje considerada uma ferramenta fundamental para tratar dados e extrair informação de modo eficaz e dinâmico nas mais diversas áreas do conhecimento. Observam-se elementos da análise de dados a todo o momento no contacto com os meios de informação, que divulgam taxas, índices e gráficos nos mais diversos domínios do conhecimento.

Antes de se iniciar esta secção, é importante referir que os dados foram organizados em conformidade com o previsto nas diferentes fases da metodologia. A análise dos resultados fundamenta-se nos objetivos do estudo. Assim, neste capítulo, procedeu-se à apresentação e à análise descritiva dos resultados obtidos.

6.1 Caracterização da aldeia onde foi desenvolvido o estudo

A Aldeia de Vavayela, local onde foi desenvolvido o estudo, é uma das localidades da Comuna de Chiumbo, do Município de Cachiungo. A aldeia dista aproximadamente 22 km da sede municipal (Cachiungo), na Província do Huambo, em Angola (Figura 23). O Município de Cachiungo é um dos 17 municípios que compõem a Província do Huambo, localizada na região central do país.

Figura 23.

Localização da área de estudo



Fonte: Adaptado de <https://www.maocarta.com/pt/19089968>

A aldeia de Vavayela (ou Vavaiaela) é conhecida por albergar um polígono florestal (Sanguengue), onde foram observadas significativas degradações ambientais, como o

desmatamento. Embora a sua localização exata não seja descrita em detalhe, o contexto aponta para uma área sujeita a problemas ambientais devido à exploração indevida, com queima de árvores e desmatamento, que têm impacto no clima local (Figura 24).

Figura 24.

Área do polígono florestal desmatada para fins agrícola



Fonte: Arquivo próprio

Por outro lado, como mostra a Figura 25, parte dos alimentos que abastecem os mercados da região estudada provém da agricultura familiar; a pequena produção, mesmo com pouca extensão em termos de hectares cultivados, é mencionada como responsável pela oferta desses produtos agrícolas.

Figura 25.

Produção de alimentos numa pequena parcela



Fonte: Arquivo próprio

Ainda assim, a pequena agricultura é vista como sendo de subsistência, utilizando mão de obra apenas familiar e, geralmente, feminina, sem capacidade para pagar trabalho assalariado, com tecnologia tradicional e com muitas dificuldades para se inserir no mercado.

Muitos lugares da aldeia são de difícil acesso (Figura 26). Em termos de rede viária, verifica-se que a aldeia apresenta dificuldades de acesso, contemplando, no geral, apenas vias secundárias, em estado bastante debilitado, como se mostra. Mesmo o acesso principal à aldeia é feito por estrada de terra batida, o que se torna muito complicado durante o período das chuvas.

Figura 26.

Estado do caminho que leva até a aldeia



Fonte: Arquivo próprio

A aldeia é atravessada por vários rios que conferem humidade à localidade, chegando a produzir enchentes no período das grandes quedas pluviométricas, principalmente no mês de março; são também eles que fornecem água para o consumo da comunidade e para os animais. Esta área apresenta condições naturais de clima tropical de altitude, com uma temperatura média anual de 18,9 °C e médias mensais que variam entre 27,6 °C e 16,0 °C, o que indica uma amplitude anual de 11,6 °C. As amplitudes térmicas mensais médias, máximas e mínimas são particularmente menos acentuadas nos meses de outubro a abril, em plena época húmida (Cabral, 2013).

Atualmente, a estação seca é bem marcada, quer pela sua duração de 6 a 7 meses, quer pelo seu défice de humidade, dependendo de quantitativos pluviométricos e de humidade relativa baixos, e de evaporação particularmente acentuada. O tipo de coberto do solo predominante é a savana arbórea; a maior parte da sua superfície tem declives suaves, o que lhe confere condições

de escoamento lento. Trata-se, assim, de uma área planáltica, com declives suaves, como se apresenta na Figura 27.

Figura 27.

Características do solo na área de estudo



Fonte: Arquivo próprio

As condições de declive suaves predominantes e as condições geológicas, com rochas maioritariamente de boa capacidade de retenção de água, permitiriam o desenvolvimento da savana-bosque ou até de um tipo de coberto florestal mais denso, caso não houvesse as limitações relacionadas com as condições de um clima tropical com uma estação seca marcada. Por outro lado, nesta área, o ser humano tem procedido ao desmatamento ao longo dos anos para obter lenha ou produzir carvão, essencialmente para uso doméstico (Cabral, 2013).

Por outro lado, nesta população, os padrões de crescimento excludente acentuam a desigualdade, intensificada pelos seus impactos na acumulação de capital humano e físico. Dada a escassez de oportunidades económicas alternativas, como a agricultura de subsistência, a desigualdade no acesso à terra constitui uma questão de importância vital, carecendo da desejada atenção, que ainda não lhes chega. Estas pessoas, como se comprova, têm acesso limitado a bens como propriedade, capital, trabalho e aptidões; por conseguinte, para que o crescimento económico as beneficie, o rendimento dos poucos ativos que possuem tem de aumentar.

Desse modo, a população desta aldeia apresenta deploráveis condições de vida, o que é evidente nas imagens da Figura 28.

Figura 28.

Imagens que mostram a precariedade da vida das crianças na área de estudo



Fonte: Arquivo próprio

Segundo Abreu (2014), a desigualdade na posse de propriedade retarda o crescimento económico: cria rendimentos baixos e inseguros para os pobres nas áreas rurais, retardando a acumulação de capital humano e, ao mesmo tempo, contribui para reforçar níveis elevados e potencialmente crescente de desigualdade de rendimento ao longo do tempo, criando um círculo vicioso de crescimento e desigualdade.

Apesar de, na Missão Católica da Vavayela, fundada em 1948, se observar que estão a ser erguidas algumas novas infraestruturas, já funcionam o magistério primário e o ensino de base até à sexta classe. Existem, igualmente, rapazes e raparigas em regime de internato, alguns provenientes de outras províncias, com o objetivo de se formarem. Integra ainda esta instituição a Fazenda Esperança que, em colaboração com religiosos brasileiros, está vocacionada para a recuperação de toxicodependentes.

Atualmente, não existem dados estatísticos atualizados sobre a aldeia, mas, com as informações fornecidas pelas personalidades da Missão Católica da Vavayela, constatou-se que há pouca atenção para estas pessoas nos setores de educação, saúde e qualidade de vida. Em relação ao grau de escolaridade, comprovou-se que o índice de analfabetismo entre as pessoas em idade de frequentar a escola é muito elevado e, embora o governo local reconheça o problema, não se apresentam soluções imediatas para a sua resolução. Por outro lado, a participação das pessoas com este grau de pobreza nas distintas etapas de combate a este problema deve propiciar uma maior compreensão das múltiplas dimensões e da complexidade que comporta.

Os problemas citados acima são, de forma geral, as situações vividas pela maior parte das crianças das zonas rurais do país. No quotidiano dos assentamentos rurais, a atividade de estudar impõe às crianças a transposição de obstáculos, tais como a inexistência de uma escola nas proximidades da sua residência, as grandes distâncias a serem percorridas, a falta de um currículo adequado ao contexto rural e as dificuldades na formação dos professores.

6.2 Avaliação dos resultados do processo de alfabetização das crianças

No que respeita à apresentação dos resultados obtidos, o objetivo é clarificar o seu significado. Pretende-se, fundamentalmente, descrever o processo de evolução da aprendizagem das crianças, seguindo desde a avaliação diagnóstica inicial, passando pelas avaliações sistemáticas e formativas, até à avaliação sumativa final. Todo este processo permitiu a classificação das crianças em alfabetizadas ou não alfabetizadas (ver Anexo 1).

6.2.1 Caracterização sociodemográfica dos alunos

As variáveis sociodemográficas são importantes não só para a caracterização da amostra, mas também porque, neste estudo, constituem variáveis independentes que podem influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos.

Sexo

Segundo Costa e Melo (2005), o sexo pode ser definido como o conjunto de características estruturais e funcionais que permitem distinguir os organismos macho e fêmea. As variáveis seguintes foram operacionalizadas a partir dos mapas contidos nos Apêndices I e II.

Figura 29.

Distribuição dos alunos por sexo



Fonte: Dados do trabalho de campo

A Figura 30 mostra que 44,4% dos alunos são do sexo feminino e 55,6% correspondem ao sexo masculino.

Idade

A Tabela 41 mostra os resultados relacionados com esta variável. Como se comprova, a idade mínima dos alunos foi de 6 anos e a máxima de 16 anos, com média de 10,98 anos e um Desvio padrão (Dp) de 2,65 anos.

Tabela 41. *Resultados descritivos da variável idade*

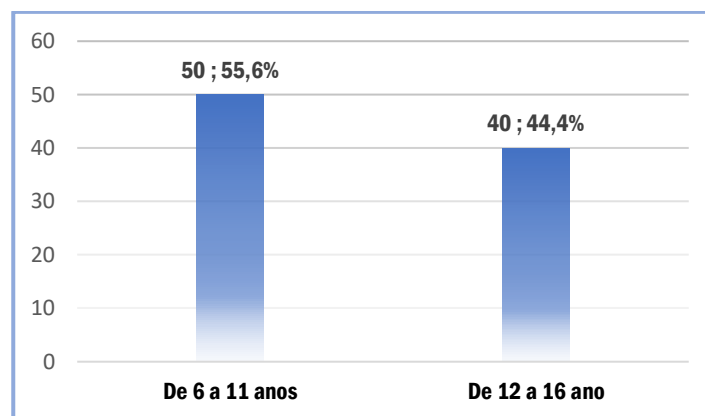
<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>	<i>Média</i>	<i>Dp</i>
6 anos	16 anos	10,98 anos	2,605 anos

Fonte: Dados do trabalho de campo

Numa distribuição das idades por classes (Figura 30), comprova-se que 55,6% da amostra tinham idades compreendidas entre 6 e 11 anos e 44,4% idades entre 12 e 16 anos.

Figura 30.

Distribuição da amostra por faixas etárias



Fonte: Dados do trabalho de campo

Bilhete de Identidade

O documento de identificação dos cidadãos nacionais de Angola é o Bilhete de Identidade nacional (também, informalmente, abreviado para BI). Contém o nome da pessoa, data de nascimento, data e local de emissão, validade, filiação, fotografia, estado civil, impressão digital do indicador direito do cidadão, a sua assinatura e morada. A identificação oficial em África não é um documento único; cada país tem o seu próprio documento de identificação nacional.

Alguns países utilizam o termo Bilhete de Identidade, como no caso de Angola; noutros, o documento pode ter outro nome ou mesmo um outro sistema de identificação (Wikipedia, 2019). A Figura 32 mostra que apenas 21,1% dos alunos tinham Bilhete de Identidade e que os restantes 71,78% não tinham esse documento de identificação.

Figura 31.

Distribuição da amostra por pose de Bilhete de Identidade



Fonte: Dados do trabalho de campo

De forma geral, ter um Bilhete de Identidade é fundamental para qualquer cidadão, pois serve de prova oficial da sua identidade e cidadania, permitindo o acesso a uma vasta gama de direitos, serviços e oportunidades. Segundo o Diário da República (2024), apesar da emissão de um número maior de Bilhetes de Identidade em Angola, dos estimados 35 121 734 angolanos até 2024, apenas 14 791 366 possuem Bilhete de Identidade (42,11%), estando por identificar 20 330 368 cidadãos (57,88%).

Esta situação priva os cidadãos, fundamentalmente os das zonas rurais, do acesso a direitos e serviços públicos e de usufruírem de serviços essenciais, como saúde pública, educação e segurança social, bem como do acesso a programas de apoio social ou ao recebimento de pensões.

Trabalho

O trabalho infantil é um problema que ainda ocorre em todo o mundo. As crianças e os adolescentes que trabalham não conseguem exercer de maneira integral os seus direitos de brincar, estudar, aprender e descansar, o que pode impedir o seu desenvolvimento psicossocial, trazendo consequências negativas importantes para a sua vida adulta (Mello & Lima, 2022). Relativamente a esta variável, a Figura 33 mostra que 61,1% das crianças realizam trabalho infantil.

Figura 32.

Distribuição relacionada com as crianças que trabalham



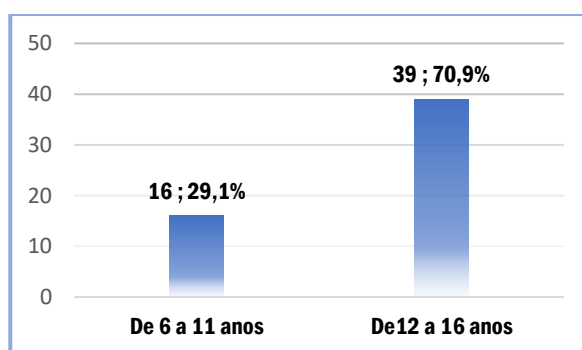
Fonte: Dados do trabalho de campo

O trabalho infantil rural tem impactos graves, incluindo evasão escolar, riscos à saúde física e mental, exposição à violência e reprodução do ciclo de pobreza. Os impactos incluem dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde decorrentes de esforço físico e vulnerabilidade a acidentes com máquinas, animais e violência, incluindo assédio. Este tipo de trabalho é uma tradição cultural e económica complexa no meio rural, frequentemente justificada como necessária para a sobrevivência familiar (Mello & Lima, 2022).

Ainda relativamente a esta variável, a Figura 34 mostra que, das 55 crianças que realizam trabalho infantil, 29,1% têm idades entre 6 e 11 anos e 70,9% entre 12 e 16 anos.

Figura 33.

Distribuição das crianças que trabalham por faixas etárias



Fonte: Dados do trabalho de campo

Segundo Madueño e Ferreira (2019), de certo modo, os trabalhos associados às crianças estão ligados ao apoio aos adultos: trabalho agrícola, transporte de grandes pesos (carregando lenha ou produtos colhidos) e cuidado dos irmãos mais novos, sobretudo carregando-os às costas. As consequências e prejuízos, a curto, médio e longo prazo, são inevitáveis e abrangem aspetos físicos e cognitivos do desenvolvimento humano. Outra consequência do trabalho infantil, na realidade em questão, está ligada aos fatores corporais, ou seja, ao desenvolvimento físico e biológico.

6.3 Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa das crianças

Por se considerar que o processo poderia apresentar uma série de dificuldades, foi necessário, desde o início, registar todas as atividades de aprendizagem dos alfabetizandos. Com esse intuito, foram adaptados os mapas que se apresentam no Anexo 1 e os facilitadores foram treinados para o trabalho com estes mapas. Deste modo, foi possível acompanhar e observar o trajeto e as características das aprendizagens e, de forma atempada, desenvolver ações para corrigir as dificuldades. O registo, enquanto ferramenta utilizada no processo avaliativo, é um importante instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica e de análise das dificuldades e êxitos de cada aluno. Com base no registo das aprendizagens dos alunos, torna-se possível

avaliar o aluno na sua complexidade, por registar cada passo, cada conquista e até mesmo identificar fatores externos que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem do educando (Fernandes & Beatriz, 2021).

6.3.1 Resultados da avaliação diagnóstica das crianças

Nesta fase do estudo, desde a elaboração dos Mapas de Controlo (Anexo 1), e considerando a complexidade do processo de alfabetização a desenvolver, utilizou-se este sistema de registo para caracterizar os alunos e acompanhar todo o processo de aprendizagem. Deste modo, os facilitadores foram instruídos para a realização dos registos que contemplam o processo de aprendizagem e que serviram como instrumentos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Isto contempla aspetos relacionados com a alfabetização, a literacia e a numeracia.

Num primeiro momento, recorreu-se à avaliação diagnóstica para identificar o nível de conhecimentos e habilidades de leitura e escrita dos alunos nesta fase inicial da alfabetização. Isto permitiu identificar os conhecimentos e habilidades que as crianças já tinham desenvolvido ou não, e quais estavam em processo de desenvolvimento. Apresentam-se, a seguir, as variáveis consideradas para a avaliação diagnóstica.

Crianças que falam ou não português

Em Angola, sobretudo nas zonas rurais, muitas crianças falam apenas a língua materna dos pais e não a língua oficial, ou seja, o Português. Deste modo, encontram-se numa situação de multilinguismo, em que a língua materna é a primeira língua aprendida, enquanto o Português é a língua não materna, ou língua segunda. A Figura 35 mostra que 42,2% das crianças, no início do processo de alfabetização, não falavam Português.

Figura 34.

Distribuição das crianças segundo falam ou não a língua portuguesa



Fonte: Dados do trabalho de campo

Esta é uma realidade comum: a língua materna é falada nas comunidades locais, enquanto o Português é a língua oficial usada no governo, na educação e na administração. A situação não constitui um problema, mas sim uma característica da realidade linguística de Angola, onde muitos angolanos são bilíngues ou multilíngues. Geralmente, o processo de ensino

e aprendizagem nas zonas rurais revela-se conflituoso, atendendo às relações que se estabelecem entre as línguas maternas dos alunos e a língua oficial da escolaridade.

Segundo Heyneman e Todoric-Bibec (2001, citados por Gomes, 2014), quando um país se vê perante uma multiplicidade de línguas, devido à complexidade populacional ou ao contacto com outros povos e línguas, define uma dessas línguas como oficial. Num contexto marcado por diversidade etnolinguística, para evitar a rivalidade étnica, Angola adotou o Português como língua oficial e de unidade nacional.

Desempenho motor das crianças

Na aprendizagem da escrita e da leitura, a criança enfrenta uma sequência de estágios. Segundo Amaro (2010), o desenvolvimento infantil é influenciado por diferentes fatores que incluem os aspetos motores, cognitivos e psicossociais, interligados no decorrer do processo de desenvolvimento humano.

De acordo com Ajuriaguerra et al. (2013), o ato de escrever desenvolve-se inicialmente através de sinais gráficos, exigindo habilidades manuais.

No que respeita ao ato de escrever, Oliveira (2009) considera que, para a concretização deste saber, a criança deve mobilizar diferentes partes do corpo. Portanto, a aprendizagem da escrita depende de uma organização de movimentos corporais, a partir da qual a realização da escrita se estabelece.

No que respeita à aprendizagem da leitura, Fonseca (2008) aponta que a criança deve apresentar uma adequada organização motora. As habilidades motoras fundamentais assumem grande importância face à aprendizagem da leitura e da escrita. A relação existente entre leitura, escrita e habilidades motoras pressupõe o entendimento de como se constituem tais habilidades. Tendo em conta estes critérios, a avaliação diagnóstica desta variável realizou-se a partir da observação das crianças na execução de atividades simples, relacionadas fundamentalmente com a escrita de algumas letras, palavras e frases curtas. O intuito era comprovar o grau de habilidades motoras fundamentais, relacionadas com:

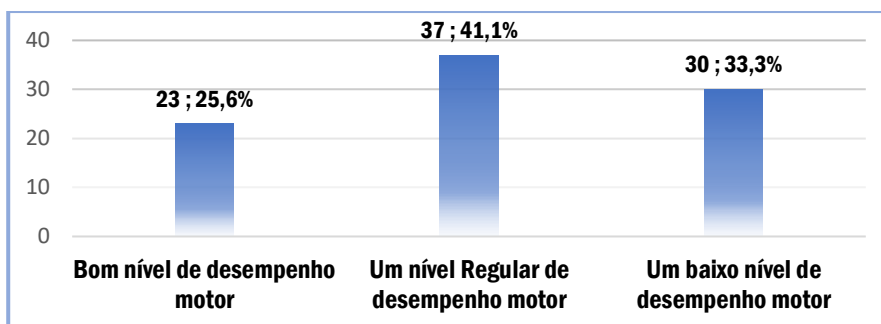
- a) Coordenação visomotora, capacidade de coordenar o que os olhos veem com o movimento das mãos, para traçar as letras;
- b) Motricidade fina, desenvolvimento dos músculos finos das mãos e dos dedos, essencial para o domínio adequado do lápis;
- c) Perceção espacial, necessária para compreender a relação entre os objetos e o espaço, permitindo posicionar as letras corretamente e organizar o texto na linha e na página;

- d) Força de preensão manual, controlo da força ao segurar o lápis, para assegurar boa qualidade de escrita.

Segundo Jacob e Loureiro (2009), as habilidades motoras precisam de ser estimuladas adequadamente no processo escolar, pois a escrita se desenvolve num campo motor que implica a imitação de movimentos, dependendo do desenvolvimento das noções espaciais e temporais. Conforme se comprova na Figura 36, a partir das observações realizadas, 25,6% das crianças apresentam bom nível de desempenho motor, 41,1% apresentam nível regular e 33,3% apresentam nível baixo.

Figura 35.

Distribuição das crianças por níveis de desempenho motor



Fonte: Dados do trabalho de campo

No caso das crianças das zonas rurais, o desempenho motor pode ser afetado por fatores como o ambiente - que pode oferecer oportunidades diferenciadas de exploração e atividade física - e o acesso a estímulos e intervenções. Embora a vida rural possa envolver mais atividades físicas e brincadeiras ao ar livre, a falta de estímulos específicos e a incidência de sedentarismo também podem condicionar o desempenho motor dessas crianças, sendo crucial um equilíbrio entre atividade motora e estimulação adequada. Para Le Boulch (2009), a aquisição da escrita exige um trabalho especial que, apenas após anos de prática, será dominado pela criança, exigindo um trabalho efetivo da coordenação motora fina das mãos e dos dedos. Quanto à aprendizagem da leitura, Lima (2005) refere que a coordenação motora fina mantém uma importante relação com esta aprendizagem, visto que a criança, mobilizada por esta coordenação, amplia a sua condição para aprender.

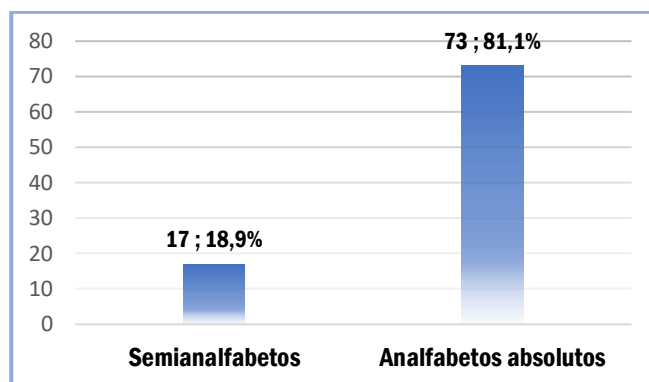
Tipo de analfabetismo apresentado pelas das crianças

A educação, no que se refere ao ensino e aprendizagem, apresenta-se como um mecanismo central para definir o termo alfabetizado. Almeida e Efraim (2022) apontam que, neste enquadramento, não se vislumbra lógica que melhor conceptualize o conhecimento senão por intermédio da educação. Assim, educar é sinónimo de conhecer, ou seja, ter domínio, ainda

que parcial, sobre determinado ramo ou assunto em debate. A ignorância remete, portanto, ao desconhecimento. Nesta parte da avaliação diagnóstica, pretendeu-se categorizar as crianças segundo o tipo de analfabetismo. Foram realizadas observações e atividades que permitiram identificar que 18,9% das crianças eram semianalfabetas, ou seja, tinham apenas conhecimentos rudimentares de leitura e escrita; conseguiam ler e escrever alguns conteúdos, com muitas dificuldades e sem capacidade de compreender ou produzir um texto simples. Por sua vez, 81,1% eram analfabetas puras, isto é, não tinham competências de leitura e escrita (Figura 37).

Figura 36.

Distribuição das crianças segundo o tipo de analfabetismo



Fonte: Dados do trabalho de campo

Segundo Jacob e Loureiro (2009), o analfabetismo absoluto abrange aquelas pessoas que nunca tiveram acesso à educação ou frequentaram a escola por um período máximo de um ano. O analfabeto absoluto não é capaz de decodificar os símbolos que compõem a linguagem escrita, tanto no que respeita às letras do alfabeto como aos números. Assim, para essas pessoas, uma frase comum em português equivale a uma frase numa língua desconhecida. Como mostra a Figura 1, 81,1% das crianças foram classificadas como analfabetas absolutas. O diagnóstico realizado comprovou que eram incapazes de ler ou escrever qualquer tipo de texto, bem como de reconhecer letras, sílabas, palavras ou números.

Segundo Paini et al. (2005), a conceção de analfabetismo passou por transformações ao longo dos anos. Na primeira metade do século XX, uma pessoa era considerada analfabeta ou alfabetizada se soubesse assinar o próprio nome. Ribeiro (1997) explica que, a partir de 1950, sob influência do conceito formulado pela UNESCO, o critério passou a ser a capacidade de ler e escrever um bilhete simples. Para o autor, isso ocorreu porque as exigências sociais mudaram. Atualmente, assinar ou desenhar o próprio nome não é suficiente para participar das atividades sociais do quotidiano, independentemente da classe social em que o sujeito se insere.

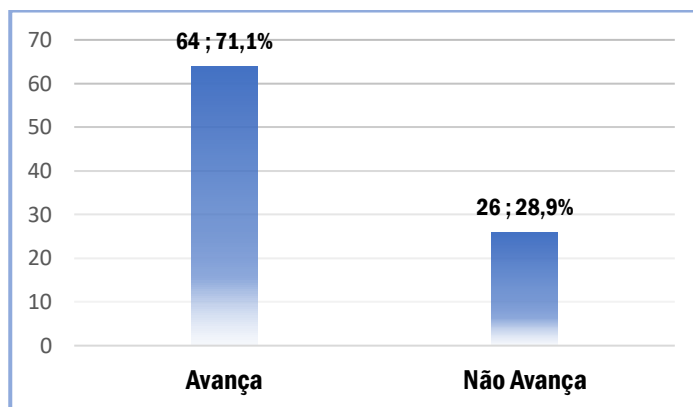
6.3.2 Resultados da avaliação formativa das crianças

Segundo Lopes e Silva (2020), quando os professores fazem da avaliação formativa uma prática integrada no trabalho diário da sala de aula, o rendimento escolar deixa de ser visto como um número baseado em resultados que, fundamentalmente, refletem as classificações dos testes e passa a ser entendido como o crescimento mensurável do aluno ao longo do tempo. Neste contexto, o desempenho escolar significa que os alunos estão a aprender para melhorar os seus conhecimentos e competências.

A avaliação diagnóstica realizada deu início a um processo de avaliação formativa, com o acompanhamento da aprendizagem de cada aluno, de forma descritiva. Este processo desenvolveu-se, como mostra o Mapa 6 do Anexo 1, através de encontros presenciais semanais. Isto permitiu manter um registo do processo de alfabetização e da aprendizagem dos alunos e efetuar um corte avaliativo na nona semana do curso, para comprovar se, a partir do diagnóstico inicial, as crianças avançavam ou não (ver Apêndice III). Como mostra a Figura 1, 71,1% evidenciaram progressão na aprendizagem e foram classificadas como “avançavam”; como demonstra a Figura 38, 28,9% não evidenciaram esse progresso.

Figura 37.

Distribuição das crianças segundo o progresso na alfabetização



Fonte: Dados do trabalho de campo

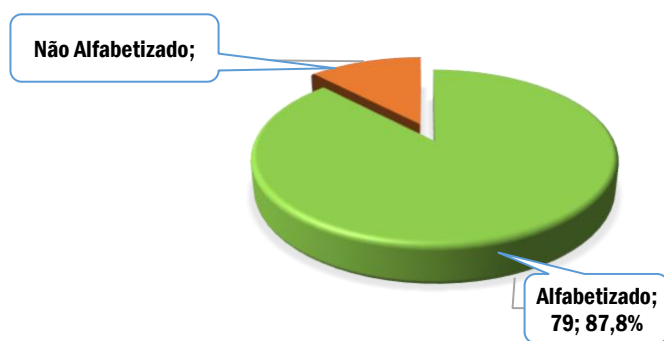
A partir dos resultados apresentados, nos encontros presenciais reforçou-se o trabalho com as crianças que apresentavam mais dificuldades. Procurou-se criar ambientes mais favoráveis, nos quais se sentissem motivadas para a realização, sobretudo, das atividades de leitura e escrita. Neste contexto, foi essencial prestar especial atenção à avaliação formativa, por responder à questão de em que medida foram cumpridos os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Addine (2004), sendo a avaliação formativa responsável por regular o processo, pode concluir-se que é um componente didático que desempenha um papel fundamental na mudança educativa.

6.3.2 Resultados da avaliação sumativa das crianças

A avaliação do processo de alfabetização das crianças, no contexto da avaliação formativa, permitiu, de forma significativa, acompanhar os processos de ensino e aprendizagem e realizar os ajustes necessários para atender às suas necessidades. Deste modo, acompanhou-se o percurso da aprendizagem das crianças e verificaram-se os seus avanços na leitura, na escrita e na matemática. Com os resultados das avaliações diagnósticas e formativas, procedeu-se às sondagens de leitura, escrita e matemática e à observação de atividades que demonstraram a aquisição de competências, o que permitiu classificar as crianças como alfabetizadas ou não alfabetizadas. A Figura 39 mostra que 87,8% das crianças foram alfabetizadas e apenas 12,2% não atingiram esta categoria.

Figura 38.

Distribuição das crianças segundo o progresso na alfabetização



Fonte: Dados do trabalho de campo

Estes resultados assentam no seguinte: na área de leitura, as avaliações evidenciaram proficiência na leitura de palavras com sílabas complexas, na leitura de frases com fluência e na leitura de textos com fluência; na área de escrita, as crianças escreveram o seu nome próprio e o de outros familiares, produziram frases com segmentação entre palavras e redigiram textos curtos com mais de uma frase; na área de matemática, além do conhecimento do sistema numérico, evidenciaram competências na realização das operações aritméticas básicas e no reconhecimento de figuras planas e sólidos geométricos.

6.4 Resultados sobre a valorização da proposta do programa de alfabetização

A abordagem relacionada com a alfabetização de crianças das zonas rurais fora do sistema de ensino assume, atualmente, grandes proporções, no contexto da procura de vias para minimizar este flagelo. Embora os resultados do estudo se tenham revelado satisfatórios, pela proficiência demonstrada por 87,8% das crianças no que respeita à escrita, à leitura e à matemática, considerou-se necessário, do ponto de vista da qualidade do programa na sua estrutura, testar os elementos inerentes à sua fiabilidade e aplicabilidade. Para o presente estudo,

foi utilizada a vertente quantitativa do Método Delphi com um grupo de 17 pessoas, relacionadas com o objeto de estudo e consideradas peritos.

6.4.1 Características sociodemográfica dos peritos

A seguir, apresentam-se, em linhas gerais, as características dos sujeitos que concordaram em participar na valorização da proposta. Nesta perspetiva, inicia-se a operacionalização desta fase com a apresentação dos dados sociodemográficos.

Sexo

Em relação a esta variável, Costa e Melo (2005) referem que o sexo pode ser definido como o conjunto de características estruturais e funcionais que permitem distinguir os organismos — macho e fêmea. A Tabela 42 mostra que 58,8% dos peritos são do sexo feminino e 41,2% são do sexo masculino.

Tabela 42.

Distribuição da amostra por sexo

<i>Variável</i>	<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sexo	Feminino	10	58,8
	Masculino	7	41,2
	Total	17	100

Fonte: Dados do trabalho de campo. Elaboração própria

Idade

Os resultados relacionados com esta variável (Tabela 43) mostram que a idade mínima dos peritos foi de 29 anos e a máxima de 53 anos, com média de 43,12 anos e desvio padrão (DP) de 7,76 anos.

Tabela 43.

Resultados descritivos da variável idade

<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
29 anos	53 anos	43,12 anos	7,76 anos

Fonte: Dados do trabalho de campo. Elaboração própria

Formação académica

A Tabela 44 mostra que 17,6% dos peritos têm formação de PhD; 70,6% de licenciados e 11,8 % de mestrado.

Tabela 44.

Distribuição dos inquiridos nível académico

<i>Variável</i>	<i>Categorias</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Formação académica	PhD	3	17,6
	Licenciado	12	70,6
	Mestrado	2	11,8
	Total	17	100

Fonte: Dados do trabalho de campo. Elaboração própria

Tempo de serviço

A Tabela 45 mostra que o tempo de serviço mínimo dos peritos foi de 5 anos e o máximo de 24 anos. A média foi de 16,12 anos com $Dp = 5,44$ anos.

Tabela 45.

Resultados descritivos da variável tempo de serviço

<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Dp</i>
5 anos	24 anos	16,12 anos	5,44 anos

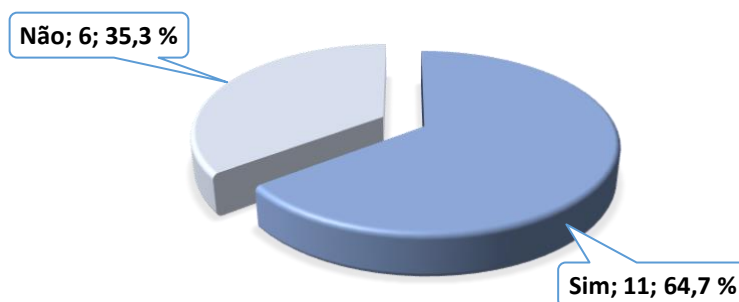
Fonte: Dados do trabalho de campo. Elaboração própria

V. Participação em campanhas de alfabetização

A Figura 40 mostra que 64,7 % dos inquiridos já participaram em campanhas de alfabetização.

Figura 39

Distribuição dos inquiridos por participação em campanhas de alfabetização



Fonte: Dados do trabalho de campo

6.4.2 Resultados sobre a valorização de elementos estruturais do programa pelos peritos

Para todo este processo, utilizou-se um procedimento relacionado com o Método Delphi. Existem numerosas vantagens que decorrem da aplicação do método em estudos na área de educação. No caso deste estudo, foi utilizada a vertente quantitativa do Método Delphi. O Método Delphi tem vindo a sofrer algumas variações; Gordon (2007) refere que uma dessas variações se relaciona com o facto de que, no modelo quantitativo, o consenso não é requerido. Se não existir consenso, os extremos poderão ser testados de acordo com os modelos quantitativos, para determinar se têm importância significativa.

No Método Delphi, a probabilidade é usada para analisar as opiniões dos especialistas, de forma a estimar a ocorrência de determinado evento, enquanto a pertinência se refere à relevância e adequação das opiniões e das perguntas para o problema em estudo. O método combina a análise qualitativa e quantitativa das respostas de especialistas anónimos. Neste estudo, a utilização do método tem um carácter prospetivo, visando, a partir da avaliação dos peritos, diferentes futuros possíveis, variáveis e atores relacionados com o programa de

alfabetização, para se preparar para as diferentes tendências de aplicação, sejam elas pedagógicas, económicas, tecnológicas ou sociais.

O Delphi permite, através de um processo iterativo e anónimo obter o consenso relativamente a uma questão de investigação. Todos os pontos críticos do desenho do método são criteriosamente justificados. Assim, este estudo propõe-se apresentar e discutir o Método Delphi e as suas possíveis aplicações na investigação em educação, área na qual, no nosso entender, este método tem enormes potencialidades de utilização (Gordon, 2007).

Para a valorização do programa, foi elaborado um instrumento (Apêndice I) que foi enviado aos peritos, juntamente com o plano de estudos e uma amostra das aulas radiofónicas, com vista a obter o parecer sobre a “*Probabilidade*” e a “*Pertinência*” em relação ao programa. A estes aspetos, como consta no Apêndice 7, adiciona-se a sua “autoavaliação”, relacionada com o nível do seu conhecimento sobre o tema. As avaliações permitiram estabelecer critérios para a melhoria de alguns aspetos estruturais do programa. Os critérios para estas avaliações são os seguintes:

a) *Probabilidade*: Para cada evento (programa), o perito deverá atribuir uma percentagem de probabilidade da sua ocorrência. Esta probabilidade assume valores de 0% a 100%; a Tabela 46 foi utilizada para orientar o processamento da informação.

Tabela 46.

Crítérios de avaliação da probabilidade de ocorrência do evento

<i>Condição de ocorrência do evento</i>	<i>Probabilidade</i>
Certa ou quase certa	100 %
Provável	60 %
Impossível de ocorrer	0%

Fonte: Adaptado de Wright e Giovinazzo (2015)

b) *Pertinência*: Para cada evento, o perito atribui o grau de pertinência que o assunto possui, avaliado de acordo com os critérios da Tabela 47.

Tabela 47.

Crítérios de avaliação da pertinência

<i>Pertinência</i>	<i>Grau</i>
Alta	3
Média	2
Baixa	1

Fonte: Adaptado de Wright e Giovinazzo (2015)

c) *Autoavaliação*: O perito também realiza uma autoavaliação do seu grau de conhecimento sobre cada evento considerado isoladamente, atribuindo valores de acordo com a Tabela 48.

Tabela 48.

CrITÉRIOS da autoavaliação do conhecimento

<i>Grau de conhecimento</i>	<i>Peso</i>
Conhecedor do assunto.	9
Interessa-se pelo assunto e o seu conhecimento decorre da atividade que exerceu e se mantém atualizado.	7
Interessa-se pelo assunto e o seu conhecimento decorre da atividade que exerceu, mas não está atualizado.	3

Fonte: Adaptado de Wright e Giovinazzo (2015)

Na posse de todos os questionários preenchidos pelos peritos, foram calculadas as médias ponderadas das “*probabilidades*” e das “*pertinências*” de cada evento. Para tal, recorreu-se à noção de média ponderada que, segundo Stevenson (2017), é amplamente utilizada na estatística descritiva e em diversas outras áreas da matemática.

A média ponderada considera o peso de cada termo (Tabela 46); assim, há termos que contribuem mais do que outros no cálculo. O cálculo decorreu da aplicação das seguintes fórmulas:

$$\text{Probabilidade Final} = \frac{\sum(\text{Probabilidade do Evento } i \times \text{Autoavaliação do Evento } i)}{\sum(\text{Autoavaliação do Evento } i)} \quad (6.1)$$

$$\text{Pertinência Final} = \frac{\sum(\text{Pertinência do Evento } i \times \text{Autoavaliação do Evento } i)}{\sum(\text{Autoavaliação do Evento } i)} \quad (6.2)$$

i = Evento que varia de 1 a n

Na Tabela 38, apresentam-se os resultados das médias ponderadas das “*probabilidades*” e das “*pertinências*” (obtidos a partir das fórmulas 6.1 e 6.2). Reitera-se que uma pertinência elevada significa que, para os peritos, o evento é muito importante para o desenvolvimento do programa; uma probabilidade baixa indica que, no momento da análise, a situação não é satisfatória e é necessário trabalhar para a sua melhoria.

Os resultados da Tabela 49 indicam, através da análise quantitativa, a convergência de opiniões quanto à “*probabilidade*” de ocorrência de cada evento; isto possibilitou uma interpretação sobre quais eram os elementos do programa que mais influenciariam a sua implementação.

Tabela 49.

Resultados das médias ponderadas

	<i>Aspetos estruturais do Programa de Alfabetização</i>	<i>Médias Ponderadas</i>	
		<i>Probabilidade (%)</i>	<i>Pertinência</i>
1	<i>O Plano de Ensino elaborado para o desenvolvimento do Programa de Alfabetização por rádio contém a programação do conteúdo a abordar nas diferentes atividades letivas, destacando-se aspetos como os objetivos do programa, o conteúdo programático, os recursos didáticos e tecnológicos, o cronograma das aulas radiofónicas e o sistema de avaliação, sendo estes os aspetos que permitem o desenvolvimento e o controlo de todas as atividades do curso.</i>	36,63	2,93
2	O caderno do aluno, enquanto material impresso que serve de base para todas as atividades de ensino e aprendizagem do programa de alfabetização, apresenta textos escritos especialmente para o tipo de aluno a que se destina, o que permite uma interação dinâmica professor-aluno, além de incluir tarefas, ilustrações e outras atividades complementares que acompanham o ritmo de aprendizagem.	39,7	2,87
3	<i>O conjunto de 47 aulas radiofónicas, desenhado para o Programa de Alfabetização e para o uso do rádio como ferramenta pedagógica, aborda o conteúdo de forma a promover a oralidade, a criatividade e a participação ativa dos alunos. Com uma duração adequada, o conteúdo tratado estimula a troca de experiências e a comunicação clara. O formato áudio do conteúdo pedagógico estimula a aprendizagem e a imaginação dos alunos.</i>	41,2	2,87
4	A avaliação do processo de alfabetização de crianças de zonas rurais, fora do sistema de ensino, foi planeada para este curso, considerando o contexto das crianças e o tempo de duração do programa, previsto para aproximadamente 16 semanas, o que permite completar o ciclo de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), no qual a avaliação diagnóstica tem papel fundamental, por possibilitar conhecer o nível de conhecimentos prévios da criança e as dificuldades de aprendizagem que necessitam de intervenção.	18,3	2,93
5	<i>A opção de utilizar o Sistema ECCA para sustentar o Programa de Alfabetização de Crianças de Zonas Rurais fora do Sistema de Ensino justifica-se por ser reconhecido como um sistema integral de educação e formação, apoiado numa visão renovada e ampliada da educação e da formação. Além disso, pela sua integralidade e pluralidade, é muito importante, porque reconhece a prioridade das experiências de aprendizagem e de vida que os aprendentes já obtiveram e percebe a formação como um processo de aprendizagem ao longo de toda a vida, assente em competências.</i>	41,2	2,87
<i>Geral</i>		<i>35,41</i>	<i>2,89</i>

Fonte: Dados do trabalho de campo

Os resultados da Tabela 45 mostram que o “*Aspeto 4*” foi o de menor “*Probabilidade*” (18,3%) e um dos de maior “*Pertinência*” (M = 2,93). Este aspeto é muito importante, porque se relaciona com todo o processo de aprendizagem das crianças e a sua avaliação desde o início do programa. Além disso, o facto de este evento apresentar «Probabilidade» baixa e valor médio elevado em “*Pertinência*” reflete o grau de concordância entre os peritos quanto à necessidade de considerar que a avaliação, para este tipo de curso, é determinante na melhoria dos resultados de aprendizagem das crianças, pelo que deve estar sempre orientada para as aprendizagens.

6.4.2.1 Resultados do teste da hipótese

Segundo Gibbons (2017), o teste de hipóteses é uma das técnicas da estatística mais utilizadas na investigação. Consiste em averiguar se a hipótese formulada sobre características desconhecidas de uma população é ou não apoiada pela informação contida na amostra dessa população. Trata-se de uma técnica de inferência estatística sobre uma população, a partir de uma amostra, sendo uma regra de decisão para “aceitar” ou “rejeitar” uma hipótese estatística com base em elementos amostrais. Tendo em conta estas ideias, procurou-se verificar a existência de relação entre a “Probabilidade” e a “Pertinência” dos aspetos estruturais do programa de alfabetização. A hipótese de trabalho postula que: *existe correlação entre a “Probabilidade” e a “Pertinência” dos aspetos relacionados com a estrutura do Programa de Alfabetização por rádio para crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino.*

Para o teste desta hipótese, foram formuladas as seguintes hipóteses estatísticas:

- H_0 : Não existe correlação estatisticamente significativa entre a “Probabilidade” e a “Pertinência” dos aspetos relacionados com a estrutura do Programa de Alfabetização por rádio para crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino.
- H_1 : Existe correlação estatisticamente significativa entre a «Probabilidade» e a «Pertinência» dos aspetos relacionados com a estrutura do Programa de Alfabetização por rádio para crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino.

Para este teste, recorreu-se ao Coeficiente de Correlação de Pearson (r). Este coeficiente expressa a intensidade e o sentido da relação linear que existe entre duas variáveis. Os seus valores variam entre - 1 e + 1, como apresentado na Tabela 50.

Tabela 50.

Classificação da correlação segundo o valor do coeficiente r

<i>Valor do coeficiente</i>	<i>Classificação</i>
$r_{xy} = -1$	Correlação perfeita negativa
$-1 < r_{xy} < 0$	Correlação negativa
$r_{xy} = 0$	Correlação nula
$0 < r_{xy} < 1$	Correlação positiva
$r_{xy} = 1$	Correlação perfeita positiva
$0,1 < r_{xy} < 0,4$	Correlação fraca
$0,4 < r_{xy} < 0,7$	Correlação moderada
$0,7 < r_{xy} < 0,9$	Correlação forte

Fonte: Hedges e Olkin (2005)

Como mostra na Tabela 51, a relação entre as duas variáveis em estudo foi analisada através do coeficiente de correlação de Pearson, indicando uma “Correlação forte” (ver Tabela 50) negativa de $r = - 0,742$ a um nível de significância $p = 0,000$.

Tabela 51.

Correlação de Pearson entre as variáveis Probabilidade e Pertinência

<i>Variáveis</i>	<i>Probabilidade</i>	<i>Pertinência</i>
<i>Probabilidade</i>	1	r = - 0,742** p = 0,000
<i>Pertinência</i>	r = - 0,742** p = 0,000	1

*. Correlation is significant at the $\alpha = 0,05$ level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the $\alpha = 0,01$ level (2-tailed).

Fonte: Dados do trabalho de campo

Como se comprova nos resultados do teste da Tabela 38, ($p = 0,000 < \alpha = 0,01$), rejeita-se H_0 . Pode-se afirmar, com 99,0% de confiança, que existe correlação estatisticamente significativa entre a “*Probabilidade*” e a “*Pertinência*” dos aspetos estruturais do Programa de Alfabetização por rádio para crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino. Por outro lado, o facto de o coeficiente de correlação de Pearson ser negativo ($r = -0,742$) significa que, quanto menor for a “*Probabilidade*” de ocorrência de um dos aspetos, maior será a “*Pertinência*” atribuída a esse evento (correlação inversa).

CONCLUSÕES

Nesta secção apresentam-se as conclusões obtidas neste estudo que, em particular, não têm a pretensão de ser generalizáveis, mas constituem uma reflexão sobre uma realidade específica, relacionada com a necessidade de alfabetizar crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino, utilizando o rádio como ferramenta muito útil, pelas suas possibilidades de adaptação para superar as barreiras de acesso à educação dessas crianças. Esta realidade motivou o desenvolvimento deste estudo, que pretendeu dar resposta à questão geradora: *“Como contribuir para a alfabetização de crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo, Angola?”* e que tem como objetivo *“Elaborar um Programa de Alfabetização por Rádio para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo, Angola”*.

A problemática vigente, relacionada com as necessidades de alfabetização dessas crianças, levou à reflexão no sentido de que as apresentações desses programas demonstram que, embora existam desafios, como a necessidade de programas mais envolventes que abranjam um maior número de crianças, o rádio pode desempenhar um papel fundamental ao fornecer, como foi comprovado, um meio de ensino acessível e culturalmente relevante, que possibilitou promover o desenvolvimento intelectual e a literacia das crianças das comunidades onde o programa foi implementado.

Conforme apresentado ao longo do estudo, a conclusão central alcançada consistiu no cumprimento do objetivo geral e na resposta adequada ao problema científico formulado. Verificou-se que, sendo os processos de ensino e aprendizagem complexos e dinâmicos e atendendo à crescente mobilidade social, económica e cultural que caracteriza a sociedade e a escola, os conhecimentos construídos durante o processo de alfabetização constituem um suporte inicial fundamental para a aprendizagem. Estes conhecimentos orientam as práticas pedagógicas, favorecendo a tomada de decisões sustentadas na observação sistemática e no ciclo avaliativo, o qual tem início com a avaliação diagnóstica das crianças.

Assim, conclui-se que o Programa de Alfabetização por Rádio dirigido a crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino constitui um meio eficaz de alcance dessa população, permitindo que as crianças participantes demonstrassem interesse e evidenciassem melhoria da autoestima ao longo do processo.

Adicionalmente, ao adaptar o ensino às condições locais e recorrer a abordagens pedagógicas ajustadas às características das crianças, o programa afirmou-se como uma ferramenta de educação acessível e de mobilização social para comunidades que enfrentam limitações significativas de infraestrutura.

A adoção de uma variante do ensino à distância como orientação metodológica decorreu da necessidade de desenvolver a alfabetização numa perspetiva avaliativa evoluída, promovendo a consciencialização e a participação através do contacto coletivo entre os participantes. Neste sentido, a variante do ensino à distância adotou a formação de grupos, coordenados por professores e facilitadores que, em conjunto com o professor radiofónico, complementaram o processo de ensino e aprendizagem, atuando como motivadores e catalisadores na formação dos alfabetizandos.

O estudo baseou-se numa abordagem mista (qualitativa e quantitativa), aplicando o Sistema ECCA a 90 crianças da localidade de Vavayela, província do Huambo. Esta metodologia revelou-se adequada para avaliar a eficácia do ensino radiofónico em contextos estruturalmente vulneráveis.

O plano de ensino elaborado constituiu a ferramenta central de planeamento do programa de alfabetização. Este documento definiu a organização das atividades de ensino e aprendizagem, tanto nas sessões presenciais como nas aulas radiofónicas, servindo ainda de base para a elaboração do Caderno do Aluno, do Caderno de Caligrafia e do Caderno do Professor. Nele foram igualmente definidos os objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas necessárias para que os alunos desenvolvessem competências de leitura, escrita e cálculo.

O Sistema ECCA, utilizado como fundamento metodológico, caracteriza-se como um sistema integral de aprendizagem à distância, apoiado numa conceção ampliada de educação e formação. Assim, concluiu-se que a implementação do Programa de Alfabetização por Rádio, sustentado neste sistema, constituiu uma estratégia eficaz para a alfabetização de crianças em zonas rurais, sendo positivamente avaliado tanto pelos participantes como pelas comunidades envolvidas.

A elaboração e articulação dos componentes do Sistema ECCA — o Material Impresso (fase visual), as Aulas Radiofónicas (fase auditiva) e a Entrevista Presencial (fase presencial) — constituíram o suporte metodológico do programa e demonstraram a natureza integral, flexível e adaptativa do sistema. Este modelo valorizou as experiências de aprendizagem e de vida dos alfabetizandos e reconheceu a formação como um processo contínuo.

Com base nos resultados das avaliações diagnóstica e formativa, os encontros presenciais permitiram reforçar o apoio às crianças com maiores dificuldades. Procurou-se criar ambientes mais favoráveis, que promovessem a motivação nas atividades de leitura, escrita e matemática, verificando-se que muitas crianças ultrapassaram os principais constrangimentos.

Os resultados da avaliação sumativa indicaram que 87,8% das crianças alcançaram a alfabetização, enquanto 12,2% não atingiram esta categoria. Estes resultados refletem o percurso desenvolvido no terreno e evidenciam a pertinência das avaliações diagnóstica e formativa na adequação das práticas pedagógicas.

Os elevados índices de alfabetização mostram que o recurso ao rádio, quando articulado com apoio presencial e materiais pedagógicos, reduz significativamente barreiras educativas em contextos rurais. Ademais, em consonância com as ideias de Paulo Freire, possibilita que os alfabetizados iniciem uma leitura crítica da realidade e se tornem sujeitos ativos na transformação do seu meio.

O uso do Método Delphi permitiu estruturar cenários e recolher contributos de um grupo de peritos, obtendo resultados com elevado nível de pertinência, úteis para a análise crítica do programa. Os resultados confirmaram que o Programa de Alfabetização por Rádio, sustentado no Sistema ECCA, constitui uma alternativa viável e eficaz, permitindo que as crianças iniciassem ou dessem continuidade ao processo de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Consequentemente, a combinação entre rádio e metodologia ECCA revelou-se uma solução relevante para a democratização do acesso à educação.

Importa salientar que o estudo, embora motivado por interesse individual, demonstrou elevado valor social, evidenciando a necessidade de promover soluções educativas adaptadas aos contextos rurais e contribuir para o bem comum.

Apesar dos contributos do estudo, reconhecem-se limitações inerentes, tais como a disponibilidade de tempo e escassez de recursos, que impossibilitaram a alfabetização de um número maior de crianças. Ainda assim, a investigação realizada numa zona rural caracterizada por múltiplas carências permitiu compreender que iniciativas semelhantes podem contribuir significativamente para a melhoria das condições educativas das crianças.

Com o término desta fase da investigação, emergiram propostas para trabalhos futuros, nomeadamente a extensão do programa à alfabetização de jovens e adultos nas zonas rurais, onde os índices de analfabetismo permanecem elevados, e a realização de estudos longitudinais que permitam acompanhar o desenvolvimento das crianças alfabetizadas através deste programa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, R., & Berninger, V. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary and intermediate grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 478-508.
- Abreu, M. (2014). *Política social e combate à pobreza*. Papel social Ed.
- Addine, F. (2014). *Didáctica, teoría y práctica* (4ª ed). Pueblo y Educación.
- Aebersold, J., & Field, M. (2009). *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms* (3th ed.). Cambridge University Press.
- Ajuriaguerra, J. et al. (2013). *A escrita infantil: evolução e dificuldades* (2ª ed). Artes Médicas.
- Almeida, L. (2012). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (2ª ed.). Psiquilibrios Edições.
- Almeida, L., & Freire, T. (2016). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Psiquilibrios Edições.
- Almeida, N. (2009). *Gramática metódica da língua portuguesa*. (47ª ed.). Saraiva.
- Almeida, R., & Efraim, R. (2022). (In)elegibilidade de semianalfabeto versus requisitos para investidura em cargo/função pública. *Pixels – ano iv – Vol. I*.
- Alves, L. (2009). *Análise de aspetos da linguagem radiofónica no programa bom dia litoral*. Sagra Suzzato.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra.
- Amaral, R. (2022). *Análise de dados: uma leitura crítica das informações*. Escola Nacional de Administração Pública.
- Amaro, K. (2010). *Intervenção motora para escolares com dificuldades na aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina]. <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006c/00006cf3.pdf>
- Anastasiou, L., & Alves, L. (2016). *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (9ª ed.). UNIVILLE.
- Anderson, L. et al. (2014). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson New International Edition.
- Andrade, P., Andrade, O., & Prado, P. (2017). Psicogénese da língua escrita: uma análise necessária. *Cadernos de Pesquisa*. v.47 n.166 p.1416-1439 out./dez.

- André, T., & Bufrem, L. (2012). O Conceito de escrita segundo a teoria histórico cultural. *ETD – Educação Temática Digital*, 14(1), 22-42.
- Angola. (2012). *Perfil Socioeconómico do Huambo*. Edições Silabo.
- Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. Parábola Editorial.
- Araujo, M. (2009). *Perspetiva histórica da alfabetização (3ª ed.)*. Universidade Federal de Viçosa.
- Arteaga, C. et al. (2016). *La radio como medio para la educación (5ª ed.)*. Fragua.
- Artigas, J. (2012). *Disfunção cognitiva em Dislexia (4ª ed.)*. Parábola Editorial.
- Augustin, K. (2013). *Da rádio analógica à rádio digital: quais as perspetivas para a África Ocidental Francesa?* Edições Bizancio.
- Bagno, M. (2002). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. Parábola Editorial.
- Bakhtin, M. (2011). *Marxismo e filosofia da linguagem (5ª ed.)*. HUCITEC.
- Balsebre, A. (2007). *El Lenguaje Radiofónico (5ª ed.)*. Cátedra.
- Baltar, M. (2008). Letramento radiofónico na escola. *Linguagem em (Dis)curso-LemD*, v. 8, n. 3, p. 563-580, set./dez.
- Baptista, C., & Sousa, M. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios, segundo Bolonha (4ª ed.)*. Pactor.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições.
- Barrera, S. (2003). *Papel facilitador das habilidades Metalinguísticas na Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Casa do Psicólogo.
- Barrera, S., & Maluf, M. (2003). Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre*, 16, (3), p. 491-502.
- Barros, I. (2013). Discussões acerca de uma possibilidade dicotómica da fala em Ferdinand de Saussure. *Letras em Revista (vol. 1, núm. 20)*, mayo-septiembre.
- Bechara, E. (2014). *Moderna gramática portuguesa (43ª ed.)*. Lucena.
- Becker, F. (2009). *O que é construtivismo?* Artmed.
- Becker, M., & Gomes, A. (2005). *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Ceale/FaE/UFGM.
- Beiser, F. (2009). *Historicism*. Oxford University Press.
- Bellenger, L. (2017). *Os métodos de leitura (6ª ed.)*. Zahar Editores.
- Beltrame, S. et al. (2011). *Realidade das escolas do campo na região sul do Brasil: diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de*

- professores*. <http://wp.ufpel.edu.br/fae/files/2014/02/Material-Observatorio-da-Ed-do-campo-FAE-1.pdf>.
- Berningerv V., & Winn, F. (2006). *Writing and reading. Education of executive function*. Guilford Press.
- Berninger, V. et al. (2002). *Writing and reading: connections between language by hand and language by eye*. Guilford Press.
- Berry, G., & Joy, K. (2008). *Public television programing and the changing cultural Lansdcape (4th ed.)*. Delhi.
- Best, J. (2007). *Cognitive psychology (5th ed.)*. McGraw-Hill.
- Bicudo, R. (2020). África: 63% da população das cidades não consegue lavar as mãos. Editora Xamã.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Blázquez, F. (2010). *Sociedad de la Información y Educación (2^a ed.)*. Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomia de Objetivos Educacionais-Domínio Cognitivo*. Ed. Globo.
- Bock, A., Furtado, O., & Teixeira, M. (2008). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia (13^a ed.)*. Saraiva.
- Bodolay, A. et al. (2011). *Contribuições para um projeto de leitura*. Ceale/FaE/UFMG.
- Borges, C. (2008). *Curso: educação infantil e alfabetização*. Autêntica.
- Borheim, G. (2017). *Dialética: Teoria, Práxis (5^a ed.)*. Globo.
- Braathén, P. (2013). *Professor: como ter sucesso no Ensino Superior*. Aprenda Fácil.
- Braibant, J. (2008). *A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário*. Artes Médicas.
- Braslavsky, B. (2007). *O método: panaceia, negação ou pedagogia?* Caderno de Pesquisa.
- Braslavsky, B. (2009). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual (2^a ed.)*. Kapelusz.
- Bregunci, M. (2017). A Psicogênese da aquisição da escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização. *Reeduc. UEG*. (v. 6. n. 1). jan/jun.
- Breton, P., & Proulx, S. (2010). *A explosão da comunicação (3^a ed.)*. Edições Bizancio.
- Brites, L. (2023). *Quais são as fases da leitura no processo de alfabetização?* <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/quais-sao-as-fases-da-leitura-no-processo-de-alfabetizacao/>

- Brites, L. (2024). *Aspectos Cognitivos da Aprendizagem: entenda seu papel no desenvolvimento*. <https://institutoneur.com.br/artigos/o-que-sao-aspectos-cognitivos-da-aprendizagem/>
- Britton, J. et al. (2005). *The development of writing ability*. Macmillan.
- Bruyne, P. (2009). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: os polos da prática metodológica*. Francisco Alves.
- Cabral, S. (2013). *Perfil do município de Cachiungo*. <https://tede.pucsp=minicipio-cachiungo%huambo.html>
- CABRI (2017). *Anual Report 2016-2017*. <http://www.Cabri-Agency-Ltd.html>
- Cadório, L. (2011). *O Gosto pela leitura (3ª ed.)*. Biblioteca do Educador.
- Camelo, F. (2010). *A planificação do processo de escrita da progressão à revisão*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira]. África. <https://www.disert.com.pr/norte-da-africa/>
- Campbell, D., & Stanley, J. (2009). *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa (4ª ed.)*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Canário, R. (2013). *Desenvolvimento local e Educação não formal*. Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- Cândido, R. et al. (2017). Método Delphi: uma ferramenta para uso em Microempresas de Base Tecnológica. *Rev. FAE, Curitiba (v.10, n.2)*, p.157-164, jul./dez.
- Carmo, E., & Boer, N. (2012). *Aprendizagem e Desenvolvimento na perspectiva interaccionista de Piaget, Vygotsky e Wallon*. Editora IBPEX.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2009). *Metodologia da Investigação Um guia para auto-aprendizagem (3ª ed.)*. Universidade Aberta.
- Carram, M. et al. (2006). *La radio en la escuela. ¿Solo un medio para aprender más?* Netbiblo.
- Carvalho, L. (2010). *Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita: melhor prevenir do que remediar*. [Tese de Doutoramento, Universidade Católica de São]. [https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15966/1/Lina %20Maria%20de %20Moraes%20Carvalho.pdf](https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15966/1/Lina_%20Maria%20de_%20Moraes%20Carvalho.pdf)
- Carvalho, M. (2011). *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a pratica. (7ª ed.)*. Vozes.
- Casas, P. (2011). *A aprendizagem da leitura (5ª ed.)*. Ibrasa.
- Casella, E., Costa, J., & Amaro Jr, E. (2008). *As bases neurológicas da aprendizagem da leitura e escrita*. Casa do Psicólogo.
- Castell, S., Luke, A., & MacLennan, T. (2024). *On defining literacy*. Cambridge University Press.

- César, C. (2005). *Rádio: a mídia da emoção*. Ibrasa Ed.
- Chalhub, S. (2013). *A Metalinguagem* (2ª ed.). Ática.
- Charlot, B. (2016). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (5ª ed.). Artmed.
- Chizzotti, A. (2008). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (3ª ed.). Cortez
- Chomsky, N. (2006). *Reflexões sobre a linguagem*. Cultrix.
- Ciasca, S. (2003). *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. Casa do Psicólogo Ed.
- Citoler, S. (2006). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Ediciones Aljibe.
- Coelho, M., & Lima, T. (2014). *Língua, linguagem e fala na “Teoria do Valor” de Ferdinand de Saussure*. Ed. Cortez.
- Coll, C. et al. (2003). *Psicologia do desenvolvimento da criança*. Porto Editora.
- Consani, M. (2012). *Como usar o rádio na sala de aula*. Cortez.
- Corrêa, F., & Ferreira, S. (2017). *O Desenvolvimento da Linguagem Oral e escrita: a Importância do uso dos Métodos de Alfabetização e aprendizagem*. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>
- Corrêa, M. (2007). *Linguística Geral*. Martins.
- Cortina, A., & Marchezan, R. (2006). *Princípios Gerais em Linguística*. EDUSP Ed.
- Costa, J., & Melo, A. (2005). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto Editora.
- Creswell, J. (2008). *Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Cruz, D. (2010). *As mídias na Educação a Distância*. <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Ed. Lidel.
- Cunha, C., & Cintra, L. (2015). *Nova gramática de português contemporânea* (5ª ed.). Nova Fronteira.
- Cyrino, H., & Penha, C. (2013). *Filosofia hoje* (4ª ed.). Papirus.
- D’Aquino, C. (2007). *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. Pearson Prentice Hall.
- Dallino, F. et al. (2016). O rádio na educação como instrumento de cidadania: tecendo olhares sobre a Rádio Alto Piranhas em Cajazeiras-PB. *INTESA-Informativo* (v 10, n.º1, p 01-17), jan – jun.
- Davallon, J. (2004). *Objecto concreto, objeto científico, objeto de investigação*. CNRS Éditions.

- Dehaene, P. (2011). *Examining the tasks of teaching when using student's mathematical thinking*. Teachers College.
- Dendasck, C. (2023). *Crítérios de inclusão e critérios de exclusão*. <http://www.nucleodoconhecimento.com.br/blog>
- Dias, P. (2005). Educação e Desenvolvimento na África subsaariana. Desajustamentos conceituais e logros ideológicos. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, (n.ºs 12-13), pp. 263-320.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). *Escrever e reescrever. A escrita na sequência didática para a expressão escrita*. Artmed.
- Doman, G., & Doman, J. (2005). *Como multiplicar a Inteligência do seu bebé*. Artes e Ofícios.
- Domingos, A. (2017). A contemporaneidade da educação africana: o presente a despeito do passado e da cultura. Que perspectivas? *Revista Educação e Políticas em Debate* (v. 6, n. 2, p. 275–288), mai./ago. ISSN 2238-8346.
- Dubois, J. et al. (2004). *Dicionário de linguística (14ª ed.)*. Cultrix.
- Dunphy, E. (2007). *The primary mathematics curriculum: enhancing its potential for developing young children's number sense in the early years at school*. Teachers College.
- Ehri, L. (2005a). *Development of Sight Word Reading: Phases and Findings*. Blachwell Publishing.
- Ehri, L. (2005b). *Learning to Read Words: Theory, Findings and Issues*. Blachwell Publishing.
- Ehri, L., & Roberts, T. (2006). *The Roots of Learning to Read and Write: Acquisition of Letters and Phonemic Awareness*. Guilford Press.
- Ehri, L., & Wilce, L. (2014). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, v. 20, p.163–179.
- Ellis, A. (2011). *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva (2ª ed.)*. Artes Médicas.
- Ellis, H., & Hunt, R. (2009). *Fundamentals of cognitive psychology (6ª ed.)*. Brown Benchmark.
- Eysenk, M., & Keane, M. (2007). *Manual de Psicologia Cognitiva*. Artes Médicas.
- Facci, M. (2004). *A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspetiva de Leontiev, Elkonin e Vigostsk*. Scipione.
- Fachin, P. (2020). África Subsaariana: 63% da população das áreas urbanas não tem acesso à possibilidade de lavar as mãos. <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/africa-subsaariana>
- Fagiani, C., & Luiz de França, R. (2015). *Ética e pesquisa em educação e trabalho: algumas considerações*. Atlas.

- FAO (2001). *Histoire et évolution de la radio en Afrique Noire. Rôles et usage*.
<http://www.fao.org/docrep/003/x6721f/x6721f02.htm>
- Fávero, L., & Koch, I. (2009). *Linguística Textual: introdução (3ª ed.)*. Ed. Cortez.
- Felder, R. (2007). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*. (v. 78, s/n.), p. 674-681.
- Fernandes, U., & Beatriz, M. (2021). *Avaliação no processo de alfabetização*. Artmed.
- Fernandes, D., & Murarolli, P. (2016). Leitura e escrita: um modelo cognitivo integrado. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, (18,1, 152-165), jan.-abr.
- Fernando, C., & Pereira, M. (2017). *Rádio Local*. Atlas Ed.
- Ferrand, L., & Ayora, P. (2009). *Psychologie Cognitive de La Lecture: Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. De Boeck.
- Ferraretto, L. (2014). *Rádio: teoria e prática*. Summus Editorial.
- Ferreira, A. (2013). *A invenção do rádio: um importante instrumento no contexto da disseminação da informação e do entretenimento*. SEPAC/Paulinas.
- Ferreiro, E. (2017). *Com todas as letras (14ª ed.)*. Cortez.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2007). *Psicogênese da língua escrita (4ª ed.)*. Artes Médicas.
- Figueiredo, C., & Oliveira, M. (2011). Mundialização e comunicação: para além do rádio analógico. *Comunicação e cultura (vol.09, n.º1, maio)*.
- Flores, M. (2013). *Letramento radiofônico (3ª ed.)*. Ibrasa.
- Fonseca, V. (2008). *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Artmed.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização (3ª ed.)*. Lusociência.
- Frade, I. (2005). *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor*. Ceale/FaE/UFMG.
- Frade, I. (2007). *Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. Ceale/FaE/UFMG.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (23ª ed.)*. Autores Associados: Cortez.
- Freitas, A. (2017). *Usos dos media por jovens universitários de Angola: O caso da província de Benguela*. <https://run.unl.pt/handle/10362/35958>
- Freitas, M. (2009). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica (7ª ed.)*. Ed. Papirus.
- Freixo, M. (2011). *Etapas do processo de investigação*. Lusociência.
- Frith, U. (2009). *Beneath the surface of developmental dyslexia (4th ed.)*. Lawrence Erlbaum.

- Gallardo, C. (2020). *Área de Broca e Wernicke: função e diferenças*. <http://br.psicologia-online.com>
- Galvão, A., & Leal, T. (2005). *Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)*. In: Morais, A., Albuquerque, E., & Leal, T. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Autêntica Ed.
- Garcez, T. (2011). *Os processos da leitura e da escrita (2ª ed.)*. Artes Médicas.
- Garcia, D., & Silva, M. (2012). *Escrita*. Contexto.
- Gauer, G. et al. (2018). *Psicologia Cognitiva Teoria, Modelos e Aplicações*. Zahar editores.
- Gibbons, J. (2017). *Nonparametric Statistical Inference (4ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Gil, A. C. (2012). *Metodologia do ensino superior (2ª ed.)*. Atlas.
- Girardot, S. (2004). *O rádio como ferramenta de valor educativo*. Atlas.
- Gomes, A. et al. (2010). *As contribuições da tecnologia na alfabetização*. Loyola Ed.
- Gomes, S. (2014). *Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/ffff8f83-fde5-45d8-9725-feab8d7c9ee4/content>
- Gonçalves, E. (2015). *Alfabetização: métodos, metodologias e didáticas*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade Calafiori]. <http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/>
- Gontijo, C. (2006). *O processo de alfabetização: Novas contribuições*. Martins Fontes.
- Goodman, K. (2016). *As contribuições positivas para a psicogénese da escrita (4ª ed.)*. Forense.
- Goos, M., Geiger, V., & e Dole, S. (2012). Auditing the Numeracy Demands of the Middle Years Curriculum. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, v. 6, n. 4, p. 147-158.
- Gordon, T. (2007). *The Delphi Method in futures research methodology*. AC/UNC Millennium Project.
- Gotuzo, A., & Martins, N. (2011). *Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz*. Memnon Ed.
- Gough, P. (1972). *One second os Reading*. MIT Press.
- Governo da República de Angola. (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022. Vol. I*. Conselho de Ministro.
- Governo da República de Angola. (2019a). *Plano de Ação para a Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos. EJA-Angola 2019-2022. Diário da República de Angola nº 103 - I Série*.

- Governo da República de Angola (2019b). Decreto Presidencial n.º 257/19. Plano de Ação para a Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos, Plano EJA-Angola 2019-2022. *Diário da República, I Série-n.º 103*.
- Governo da República de Angola. (2025). *Nova divisão político-administrativa da República de Angola*. Governo de Angola.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (2008). *Theory and Practice of Writing (6ª ed.)*. Longman.
- Graff, H. (2011). *O mito do alfabetismo (3ª ed.)*. Pannonica Ed.
- Greeno, J. G. (2007). *Some conjectures about number sense (4th ed.)*. University Center for Research in Mathematics Education.
- Guimarães, S. (2010). *Relações entre a consciência morfossintáctica e o desempenho na segmentação do texto em palavras*. Vector.
- Haussen, D. (2004). *Rádio e Criança. Um estudo sobre a ausência de programação infantil nas emissoras de Porto Alegre*. Atlas.
- Hernández, C. (2012). *Radio: Un Medio de Comunicación para Todos los Tiempos*. Ed. Cámara Nacional.
- Hernández-Sampieri, R. et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Higounet, C. (2003). *História concisa da escrita*. Parábola Ed.
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário (2ª ed.)*. Edições Sílabo.
- Holmberg, B. (2007). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning, London*. v.10, n. 2, p. 47-53, jun.
- Houaiss, A., & Villar, M. d. (2007). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Círculo de Leitores.
- Hugon, P. (2015). *Geopolítica de África (3ª ed.)*. Escolar editora.
- Illeris, K. (2013). *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem*. Penso.
- Instituto Nacional de Estatística [INE-2001]. *Multiple Indicator Cluster Survey*. UNICEF.
- Instituto Nacional de Estatística [INE-2016]. *Resultados definitivos recenseamento geral da população e habitação – 2014*. <http://www.ine.gov.ao>
- Jacob, A., & Loureiro, R. (2009). *Desenvolvimento afetivo, o processo de aprendizagem e o atraso escolar (3ª ed.)*. Cultura Acadêmica.
- Jeanneney, J. (2003). *Uma história da comunicação social*. Edições Terramar.
- Júlio, S. (2020). *Literacia e numeracia*. Saraiva Educação Ed.
- Jung, M. (2007). *Jornalismo de rádio (2ª ed.)*. Ed. Contexto.
- Kandel, E. et al. (2004). *Fundamentos de Neurociência e do Comportamento*. Zahar editores.

- Kaplún, M. (2017). *Produção de Programas de Rádio, do roteiro à direção*. Insular Ed.
- Kaplún, M., & Meditsch, T. (2008). *A natureza do meio: limitações e possibilidades do Rádio*. Insular Ed.
- Kintsch, W. (2011). *Comprehension: a paradigm for cognition (3th ed.)*. Cambridge University Press.
- Kleimann, A. (2010). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita (2^a ed.)*. Mercado de Letras.
- Kleimann, A. (2012). *Texto e leitor: aspetos cognitivos da leitura (4^a ed.)*. Pontes.
- Koch, I. (2005). *Desvendando os segredos do texto (3^a ed.)*. Cortez.
- Koch, I. (2006). *Argumentação e linguagem*. Cortez.
- Koch, I., & Elias, V. (2009). *Escrita e interação*. Contexto.
- Lajolo, M. (2013). *Literatura infantil brasileira e estudos literários*. <http://dx.doi.org/10.1590/2316>
- Lakomy, A. (2008). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Editora IBPEX.
- Le Boulch, V. (2009). *Dificuldades na aprendizagem da escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogo de regras (4^a ed.)*. Barueri, Vozes.
- Leffa, V. (2005). *Aspetos da leitura (3^a ed.)*. Sagra.
- Leitores, C., & Larousse, E. (2009). *Larousse Enciclopédia Moderna*. Círculo de Leitores.
- Leontyev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Libâneo, J. C. (2013). O planeamento escolar. *Didática*. Cortez, v.1 p. 221-247.
- Lima, M. (2005). *Motricidade, escrita e leitura: possíveis elos de ligação em crianças com dificuldades de aprendizagem?* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/10522/13/DISS_Mayza.pdf
- Lopes, C. (2012). *Mudança de Paradigma em Angola: da Ajuda de Emergência ao Desenvolvimento*. Ed. Fundação Evangelização e Culturas.
- Lopes, J. (2003). *O lugar do ensino da escrita em língua estrangeira (inglês) na graduação em Letras*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41535/7/2ed_ing_m2d4.pdf
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa (2^a ed.)*. Edições de Ciências Sociais.
- Luria, A. (2003). *O desenvolvimento da escrita na criança*. Ícone.
- Lyons, J. (2009). *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução (3^a ed.)*. Guanabara.

- Madueño, M., & Ferreira, M. (2019). *O Trabalho Infantil e suas consequências no desenvolvimento de crianças e adolescentes angolanos*. <https://www.unievangelica.edu.br>
- Magalhães, L., & Orquiza, L. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. FESP.
- Maluf, M., & Gombert, J. (2008). *Habilidades Implícitas e Controlo Cognitivo na Aprendizagem da Linguagem Escrita*. UFPR.
- Manguel, A. (2004). *Uma história da leitura*. Parábola Editorial.
- Maranh, E. (2013). *Uma Visão sobre a Aquisição da Leitura e da Escrita*. Artes Médicas.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2002). *Técnicas de pesquisa: planeamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados (5ª ed.)*. Atlas.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos da metodologia científica. (2ª ed.)*. Atlas.
- Marcuschi, L. (2012). *Linguística de Texto: o que é e como se faz?* Parábola Editorial.
- Martino, U. (2005). *Os processos de comunicação*. Ed. Paz e Terra.
- Martins, T. (2005). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo (6ª ed.)*. Ática.
- Mata, F. et al. (2011, p. 106). *Avaliação neuropsicológica do processo de tomada de decisões em crianças e adolescentes: uma revisão integrativa da literatura*. Wak Ed.
- McIntosh, A. et al. (2007). *A proposed framework for examining basic number sense (3th ed.)*. Teachers College.
- McIntosh, A., & Dole, S. (2000). *Number sense and mental computation: Implications for numeracy*. Teachers College.
- Medin, D., & Ross, B. (2006). *Cognitive psychology*. Brown Benchmark.
- Meditich, E. (2005). *Teorias do rádio I. Textos e contextos*. Insular.
- Mello, A., & Lima, P. (2022). *O Trabalho de Crianças e Adolescentes na Agricultura*. Artes Médicas.
- Melo, E., & Marques, S. (2017). *História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas*. Cortez Ed.
- Mendes, M. (2019). Um olhar sobre a mudança de sentido e o sentido da mudança na alfabetização angolana. *Rev. Ed. Popular, Uberlândia*, v. 18, n.1, p. 72-91, jan./abr.
- Mendonça, O., & Mendonça, O. (2012). *Psicogénese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*. SE/CENP.
- Minayo, M. (2009). *O Desafio do Conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde*. Atlas.
- Minayo, M. (2012). *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. Liber Livro Editora.

- Miranda, A. (2004). *Fala*. Ed. Zahar.
- Morais, A., Albuquerque, E., & Leal, T. (2005). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita*. Autêntica.
- Morais, J. (2007). *A arte de ler (3ª ed.)*. Editora Unesp.
- Moreira, D. (2007). *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. Pioneira Thompson.
- Mortatti, M. (2010). *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*. Ed. Cortez.
- Mortatti, M., & Frade, C. (2014). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Editora Unesp.
- Muiambo, H., & Manhique, A. (2019). *O Processo de Investigação*. MIC-ISUTC.
- Mundo Educação (2020). *África*. <https://www.oeducacao.uol.com.br>
- Muszkat, M., & Rizzutti, S. (2018). *Desenvolvimento neurológico no período pré-escolar e suas alterações*. Pearson Clinical Brasil.
- Nascimento, E. (2005). *Metalinguagem natural e teoria da linguagem (2ª ed.)*. Saraiva.
- Nascimento, S. (2004). *Introdução à linguística*. Acadêmica Ed.
- Neisser, U. (2014). *Psicologia Cognitiva (2ª ed.)*. Freeman.
- Neubauer, A., & Novaes, F. (2009). *Leitura e a escrita como forma de desenvolvimento*. PUCPR.
- Neuberger, R. (2012). *O Rádio na Era da Convergência das Mídias*. Editora UFRB.
- Neufeld, C., & Stein, L. (2013). *As bases da psicologia cognitiva*. Pioneira Thompson.
- Nez, J., & Umerez, J. (2005). *Cognition and life: the autonomy of cognition. Brain and Cognition*. Brown Benchmark.
- Nunes, T. (2011). *Developing children's minds though literacy and numeracy. (4. ed.)*. Institute of Education.
- Oliveira, M. (2010). *Processos cognitivos básicos implicados nas dificuldades de aprendizagem específicas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. <https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/6ee1bad0-ff84-4723-b3c3-ed3610a8552e>
- Oliveira, N., & Silva, D. (2019). *A importância da alfabetização e do letramento*. <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>
- Paini, L. et al. (2005). Retrato do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. *Maringá*, v. 27, n. 2, p. 223-230.
- Pedro, C. (2017). *Proposta de Base de Dados Terminológica e Áudio Multilíngue para os Jornalistas Redatores da Rádio Nacional de Angola: o caso dos estrangeirismos*.

- [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. <http://www.diserbasda-afrecy-ltd.html>
- Perini, M. (2007). *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. Martins Ed.
- Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. Vozes.
- Piaget, J. (2007). *Epistemologia genética (3ª ed.)*. Martins Fontes.
- Pocinho, M. (2018). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem e Sucesso Escolar. Uma Lição de Síntese*. Universidade da Madeira.
- Posner, M., & Rothbart, M. (2009). *Toward a physical basis of attention and self-regulation*. Heineman Educational Books.
- Rangel, F., Souza, E., & Silva, A. (2018). *Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico*. Casa do Psicólogo.
- Raposo, E. (2005) *Teoria da gramática. A Faculdade da linguagem (3ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Resnick, L. (2012). *Defining, assessing and teaching number sense (6ª ed.)*. San Diego State University, Center for Research in Mathematics Education.
- Ribeiro, V. (2005). *Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa*. Ed. Contexto.
- Ribeiro, V. (2017). Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*. n.º.v, ano xviii, n.º 60.
- Richardson, R. (2011). *Pesquisa Social: métodos e técnicas. (3ª ed.)*. Atlas.
- Roazzi, A. et al. (2010). *Competência metalinguística antes da escolarização formal*. Cultrix.
- Roazzi, A., Leal, T., & Carvalho, M. (2004). *A questão do método no ensino da leitura e da escrita*. APECH / UFPI.
- Roazzi, A., Salles, J., & Justi, F. (2013). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Contribuições de pesquisas*. Vector.
- Robins, R. (2009). *Linguística Geral. (2ª ed.)*. Globo.
- Rocha, N. (2010). *A Teoria Cognitiva da Educação*. Artes Médicas.
- Rodero, E. (2008). *Educación a través de la radio*. Fragua Ed.
- Rodrigues, C. (2023). *Analfabetismo: causas, consequências e possíveis soluções*. <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/analfabetismo.htm>.
- Romo, C. (2014). *Introducción al conocimiento y práctica de la radio (8ª ed.)*. Ed. ITESO.

- Rossetto, A. (2017). *Psicogénese da escrita infantil-PEI*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3079/2/LD>
- Roza, A. et al. (2020). Funções Executivas, Alfabetização e Letramento: uma inter-relação necessária. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18-1, 152-165. jan.-abr.
- Rozados, H. (2015). O uso da técnica Delphi como alternativa metodológica para a área da Ciência da Informação. *Em Questão, Porto Alegre*, v. 21, n. 3, p. 64–86.
- Salles, J., & Paula, F. (2016). *Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas*. Artmed.
- Salles, J., & Pimenta, M. (2002). Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15-2, pp. 321-331.
- Santos, E. (2011). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Quarteto Editora.
- Santos, F., & Souza, R. (2010). *O Conhecimento no Campo de Engenharia e Gestão do Conhecimento*. Artes Médicas.
- Santos, J. (2014). *Cuaderno Red de Cátedras Telefónica. ECCA para todos*. ULPGC-Rádio ECCA.
- Santos, R. (2020). *Arquivo de rádio*. <https://industrias-culturais.hypotheses.org/category/radio>
- Sarramona, J. (2006). *Metodologia dos Sistemas a Distância (3ª ed.)*. Loyola Ed.
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>
- Sastre-Riba, S. (2006). Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: el papel de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(supl. 2), 143-151.
- Saussure, F. (2002). *Curso de linguística geral. (27ª ed.)*. Cultrix Ed.
- Saussure, F. (2006). *Escritos de Linguística Geral*. Cultrix Ed.
- Savage, J. (2015). *Aprender a ler e a escrever a partir da fónica: um programa abrangente de ensino (4ª ed.)*. Ed. AMGH.
- Scarpa, R. (2004). *O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita*. Cultrix.
- Schwartz, O. (2011). *Percursos Históricos dos Métodos de Alfabetização*. Belo Horizonte: RHJ.
- Seabra, A., & Capovilla, F. (2010). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, remediar e prevenir numa conceção fónica (6ª ed.)*. Memnon Ed.
- Seabra, A., & Dias, N. (2011). Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Rev. Psicopedagogia*; 28(87): 306-20.

- Sebastião, P. (2012). *Estação de Rádio Infantil: Alegria Rádio*. Ed. Instituto Universitário de Lisboa.
- Selltiz, C. et al. (2007). *Métodos de pesquisa nas relações sociais (4ª ed.)*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto Editora.
- Siccherino, L. (2013). *Primeiras fases da alfabetização: como a intervenção em consciência fonémica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura*. [Tese de Doutoramento, Pontifícia Universidade Católica]. <https://www.escavador.com/sobre/7636165/luciene-aparecida-felipe-siccherino>
- Siegel, L. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatr Child Health*, 11 (9), 581-587.
- Silva Neto, A. (2005). *Situação do Sector da Educação em 2003*. Edições Kulonga.
- Silva, E. (2003). *Leitura e realidade brasileira (3ª ed.)*. Mercado Aberto.
- Silva, E. (2005). *Criticidade e Leitura (4ª ed.)*. Mercado de Letras.
- Silva, E. (2011). *Educação no meio rural em angola: tradição, (des)igualdade de género e cidadania*. Universidade do Minho.
- Silva, F., & Silva, A. (2020). A Psicogénese da Língua Escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização. *Reeduc. UEG*. (v. 6. n. 1. jan/jun).
- Silva, M. (2002). *Alfabetização: sujeito e autoria*. Anais.
- Silva, P. (2010). *Tipologias textuais-Como classificar textos e sequências*. Edições Almedina.
- Silva-Neto, O., & Melo, U. (2012). *Behaviorismo, humanismo e cognitivismo: implicações com a educação escolar*. Saraiva.
- Silveira, L. (2011). Políticas públicas para a educação rural: uma análise crítica. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 735-754.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação.
- Siqueira, A. et al. (2012). *Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo*. CEFIEL/UNICAMP.
- Sitya, C. (2006). *A linguística textual e a análise do discurso: uma abordagem interdisciplinar (3ª ed.)*. Cortez.
- Soares, G. (2008). *Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita (5ª ed.)*. Papellaria América Editora.

- Soares, I. (2010). *EaD como prática educomunicativa: emoção e racionalidade operativa*. Ed. Intercom.
- Soares, M. (2002). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Soares, M. (1990). Alfabetização: em busca de um método? *Educação em Revista*, n. 12, dez.
- Soares, M. (1992). *Literacy assessment and its implications for statistical measurement*. Unesco.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica Ed.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de educação*. ANPED, Nº 25.
- Soares, M. (2011). *Alfabetização e letramento (6ª ed.)*. Contexto.
- Soares, M. (2014). *Alfabetização: o saber, o fazer, o querer*. In: Mortatti, M., & Frade, C. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Editora Unesp.
- Soares, M. (2018). *Alfabetização: a questão dos métodos*. Contexto.
- Solé, I. (2011). *Estratégias de leitura (9ª ed.)*. Artmed.
- Soltes, V., & Raupp, E. (2011). *A intencionalidade na propaganda publicitária*. Zahar editores.
- Sousa, G. (2008). *Metodologias de investigação: Redação e apresentação de trabalhos científicos*. Livraria Civilização Editora.
- Sousa, J., & Aroso, I. (2014). *Técnicas Jornalísticas nos Meios Eletrônicos: Princípios de radiojornalismo, telejornalismo e jornalismo online*. Universidade Fernando Pessoa.
- Sousa, M. (2013). *História de pesquisa em leitura (5ª ed.)*. Artmed.
- Sousa, M., & Pereira, C. (2007). *Leitura e produção de Texto I. Do texto para o mundo e do mundo para o texto: movimentos de leitura e de escrita*. Cortez.
- Sousa, O. (2007). *O texto literário na escola: uma outra abordagem, círculos de leitura*. Ed. LIDEL.
- Souza, A., & Rodrigues, C. (2008). Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *Revista ReVEL*. vol. 6, n. 11, agosto.
- Souza, T., Rodrigues, M., & Beghelli, R. (2005). *Comunicação humana e linguagem*. Scipione.
- Sowder, J. (2006). *Introduction*. Center for Research in Mathematics Education.
- Spudeit, D. (2014). *Elaboração do plano de ensino e do plano de aula*. Loyola.
- Stevenson, W. (2017). *Estatística aplicada à administração (7ª ed.)*. Ed. LIDEL.
- Taquette, S., & Borges, L. (2020). *Pesquisa qualitativa para todos*. Vozes.

- Tchitetele, F. (2020). *Alfabetização de adultos no mundo rural em angola o caso do Município de Maluquembe-cola*. [Dissertação de Mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/22244/4/master.pdf>
- Teberosky, A., & Clomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva*. Artmed Ed.
- Tomé, E. (2018). *O desenvolvimento económico em África: realizações e constrangimentos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication.pdf>
- Travaglia, P. (2009). *O texto e seus conceitos*. Parábola Editorial.
- Tremblay, T., Boivin, A., & Peters, R. (2011). *Studying the classroom implementation of tasks: High-level mathematical tasks embedded in "real-life" contexts*. Teachers College.
- UNESCO (2010). *Campanha Mundial pela Educação*. <https://www.campaignforeducation.org>.
- UNESCO (2014). *Literacy for all*. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy>
- UNESCO (2017). *Sistemas Nacionais de Avaliação da aprendizagem na África Subsaariana: Compartilhamento dos Conhecimentos e Avaliação das Necessidades*. Bureau Regional de Dakar.
- UNESCO (2017). *Sistemas Nacionais de Avaliação da aprendizagem na África Subsaariana: Compartilhamento dos Conhecimentos e Avaliação das Necessidades*. Bureau Regional de Dakar.
- UNESCO (1977). *Build inclusive societies through childhood education*. https://en.unesco.org/gem_report/rightf
- UNICEF & União Africana. (2020). *Transformando a educação em África. Uma visão global baseado em evidência para a melhoria a longo prazo*. Instituto de Estatística da UNESCO.
- Urquijo, S. (2010). *Funcionamento cognitivo e habilidades metalinguísticas na aprendizagem*. Vector.
- Val, M. (2006). *O que é ser alfabetizado e letrado?* Ed. Cortez.
- Valente, A. (2014). *A Linguagem Nossa de Cada Dia (3ª ed.)*. Vozes.
- Valer, S. (2017). *Cognição e alfabetização: teorias e práticas. Revista do programa de Pós-graduação em estudos de linguagem. (vol. 1. nº 41)*.
- Valle, L., & Assumpção, F. (2008). *Aprendizagem, linguagem e pensamento*. Wak Ed.

- Vasconcellos, R. (2009). *O uso do rádio no processo de ensino e aprendizagem*. Abed
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Vozes.
- Vieira, E. (2007). *Em direção à psicologia cognitiva. Família, organizações e aprendizagem: ensaios temáticos em psicologia (3ª ed.)*. Instituto de Psicologia PUCRS.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- Viotti, E. (2008). *Introdução aos Estudos Linguísticos*. EDUSP.
- Vunge, A. (2006). *Dos Mass Mídia em Angola. Um contributo para a sua Compreensão Histórica*. Edição do Autor.
- Vygotsky, L. (1984). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1996). *Psicología infantil*. Visor.
- Vygotsky, L. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Visor.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Weber, B. (2017). *CACHIUNGO: um perfil sobre o uso do solo no Município*. Development Workshop Angola.
- Weedwood, B. (2002). *História da Linguística*. Weedwood
- Whitney, W. (1874). *Language and the Study of Language*. Scribner & Company.
- Wright, J., & Giovinazzo, R. (2005). Delphi: uma ferramenta de apoio ao planeamento prospetivo. *Caderno de Pesquisas em Administração. Ver. São Paulo, v. 01, n. 12, p. 54-65, 2. trim.*
- Zilberman, R. (2008). *Leitura: História e Sociedade*. Artes Médicas.

Legislação

- Constituição da República de Angola, (2010). Luanda.
- Decreto Lei nº 25/12 de 22 de agosto, Lei sobre a proteção e desenvolvimento integral da criança.
- Decreto Lei nº 7/04 de 15 de outubro, Lei de Bases da Proteção Social em Angola.
- Decreto Presidencial n.º 257/19
- Decreto Presidencial n.º 257/19. Plano de Ação para a Intensificação da Alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos. Plano EJA-Angola 2019-2022.
- Decreto Presidencial n.º 76/97 de 31 de Outubro – Criação da empresa Radiodifusão Nacional de Angola – empresa pública e aprovação do estatuto orgânico. Luanda, 1997.

Isaac Saquengue Bonga. O papel da rádio na Educação: Um Programa de Alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino.

Decreto Presidencial nº 169/14 de 23 de julho, Estatuto orgânico do instituto nacional da criança. Luanda.

Decreto Presidencial nº 187/12, de 20 de agosto de 2012, Regulamento do Conselho Nacional da Criança. Luanda.

Decreto Presidencial nº 206/10 de 13 de setembro. Estatuto da empresa Radiodifusão Nacional de Angola.

Lei nº 17/16 de 7 de outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino in Diário da República, I série, nº 170.

Isaac Saquengue Bonga. O papel da rádio na Educação: Um Programa de Alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice I. Questionário apresentado aos peritos

Excelentíssimo(a) senhor(a)

Os melhores cumprimentos!

O meu nome é “***Isaac Saquengue Bonga***”, os aspetos que se lhe apresentam correspondem ao âmbito da culminação do Curso de Doutoramento em Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, já em fase de investigação para a defesa da Tese com o tema intitulado “***O papel da rádio na educação: um programa de alfabetização para crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino na província do Huambo/Angola***”. A sua colaboração será fundamental e por isso considere solicitá-lo alguns minutos do seu tempo. O questionário tem carácter anónimo, e as informações prestadas são estritamente confidenciais pois os resultados serão utilizados apenas neste estudo. Com base na sua experiência enquanto às questões apresentadas, precisamos dos seus critérios sobre os elementos que se lhe apresentam.

Caso tenha dúvidas sobre alguma questão que não tenha sido suficientemente esclarecida, você ainda poderá entrar em contato através de Tel: +244923588262

Agradeço a sua participação!

I. Alguns dados pessoais.

1. Sexo

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2. Idade: _____ anos

3. Formação académica

- ☐ Licenciado
☐ Mestrado
☐ Doutoramento

5. Tempo de serviço: _____ anos

O Sr(a) já participou em alguma campanha de alfabetização?

- ☐ Sim
☐ Não

II. Percepção sobre os elementos estruturais do Programa de Alfabetização por Rádio para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino

Nota: Depois de ter lido os documentos e ouvido as aulas radiofónicas enviados, nesta secção você deve opinar sobre os seguintes aspetos: Probabilidade, Pertinência e Autoavaliação, em relação a um conjunto de 5 aspetos que correspondem a elementos estruturais do Programa de Alfabetização por Rádio.

- Primeiro.* Condição de ocorrência do evento: para cada evento, como se apresenta no quadro em baixo, você deve atribuir uma condição de sua ocorrência.
- Segundo.* Pertinência: para cada evento você deve atribuir o grau de pertinência que o mesmo possui com o assunto estudado.
- Terceiro.* Autoavaliação: você também faz uma autoavaliação do seu grau de conhecimento sobre cada evento considerado isoladamente.

<i>Eventos</i>		<i>Probabilidade de ocorrência do evento</i>			<i>Pertinência</i>			<i>Grau de conhecimento (Autoavaliação)</i>	
		Impossível de ocorrer	Provável	Certo ou quase certo	Alta	Média	Baixa	Conhecedor do assunto	Decorre da atividade que exerceu e se mantém atualizado
		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>
		<i>I</i>							
1	<i>O Plano de Ensino elaborado para o desenvolvimento do Programa de Alfabetização por Rádio contém a programação do conteúdo a ser abordado nas diferentes atividades letivas, destacando-se os aspetos como os objetivos do programa, o conteúdo programático, os recursos didáticos e tecnológicos, o cronograma das aulas radiofónicas e o sistema de avaliação, sendo estes aspetos os permitem o desenvolvimento e controlo da todas as atividades do curso.</i>								
2	O caderno do aluno, como material impresso que serve de base para todas as atividades de ensino e aprendizagem de todo o programa de alfabetização, apresenta textos escritos especialmente para o tipo de aluno a que está dirigido, o que permite uma dinâmica interação professor-aluno, além de apresentar tarefas, ilustrações e outras atividades complementares que acompanham o ritmo de aprendizagem.								
3	<i>O sistema de 47 aulas radiofónicas desenhadas para o Programa de Alfabetização e para o uso do rádio como ferramenta pedagógica, abordam o conteúdo de forma que promovem a oralidade, criatividade e participação ativa dos alunos. Com um tempo de duração ótimo, o conteúdo a tratar estimula a troca de experiências e a comunicação clara. O formato de áudio do conteúdo pedagógico estimula a aprendizagem e a imaginação dos alunos.</i>								
4	A avaliação do processo de alfabetização de crianças rurais fora do sistema de ensino planeado para este curso, considerando o contexto das crianças e o tempo de duração do programa, desenhado para aproximadamente 16 semanas. Isso completar o ciclo de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). Onde tem um papel fundamental a avaliação diagnóstica que possibilita conhecer o nível de conhecimento prévio da criança e as dificuldades de aprendizagem que necessitem de intervenção.								
5	<i>A opção de utilizar o Sistema ECCA para sustentar o Programa de Alfabetização de Crianças de Zonas Rurais fora do Sistema de Ensino se justifica por ser reconhecido como um Sistema Integral de Educação e Formação, apoiado em uma visão renovada e ampliada da educação e a formação. Também por sua integralidade, pluralidade. Sendo muito importante, porque reconhece a prioridade das experiências de aprendizagem e de vida que os aprendizes já obtiveram e percebe a formação como um processo de aprendizagem ao longo de toda a vida apoiado em competências.</i>								

Apêndice II. Plano de Ensino

Plano de Ensino para o Programa de Alfabetização por Rádio de Crianças das Zonas Rurais fora do Sistema de Ensino

CURSO:	ANO/TRIMESTRE:
DISCIPLINA:	TURNIO:
CARGA HORÁRIA: 50 horas	
PROFESSOR:	

I Ementa da disciplina

O Programa de Alfabetização por Rádio para crianças fora do Sistema de Ensino é uma proposta concreta de aplicação do Método Fónico para o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. O curso tem consideração, as etapas iniciais da aprendizagem do alfabeto, o ensino explícito e sistemático das relações existentes entre as unidades mínimas da fala, os fonemas, e a letra/conjunto de letras e letras com diacríticos, os grafemas, que representam os fonemas da língua. Na área da Matemática, abrange o conhecimento dos corpos e figura geométricas, dos números e das operações básicas com eles.

II Horário das rádio-aulas

DIA DA SEMANA	HORÁRIO
De segunda a quinta	

III Objetivos do programa

Objetivos	Formulação
Geral	Alfabetizar crianças das zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo/Angola.
Específicos	– Ensinar a compreensão e domínio do princípio alfabético. – Ensinar a utilização do código ortográfico na decodificação para a leitura; – Ensinar a codificação para a escrita de palavras; – Estimular o aluno a desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; – Possibilitar que o aluno desenvolva as capacidades para o uso da escrita e leitura no quotidiano; – Promover a oralidade, a interação e a socialização entre os alunos; – Desenvolver habilidades de literacia para a utilidade do uso da língua; e – Ensinar as características dos corpos e figura geométricas, dos números e das operações básicas com eles.

IV Habilidades a desenvolver nos alunos

Tipos	Invariantes
I Análise linguística/semiótica	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
	Segmentar oralmente palavras em sílabas.
	Identificar fonemas e sua representação por letras.
	Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas, bem como os tipos de acentos.
	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
II Leitura/ Escuta	Identificar a função social de textos dos quais participa quotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola, a igreja).
	Estabelecer expectativas em relação ao texto que será lido.
	Buscar, selecionar, ler e reler, com a mediação do professor.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia.
	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade.
	Apreciar poemas e outros textos versificados de artistas locais e regionais, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário.

V Conteúdo programático

Conhecimento alfabético: Reconhecimento de sons; Nomeação de letras; Relação letra-som; Leitura de palavras; Consciência de sílabas; Consciência de palavras; Leitura de frases; Criação de palavras;

Consciência de aliterações: Consciência de rimas; Isolamento de sons; Síntese de sons; Segmentação de sons; Substituição de sons.

Produção de escrita: Escrita de letras; Escrita da palavra; Ditado de palavras; Escrita independente.

Fluência e Vocabulário: Leitura de texto com expressão clara; Leitura compartilhada; Detalhamento de frases; Completamento frases.

Compreensão: Utilização do contexto para compreender palavras; Recontagem de histórias e expressão oral; Identificação dos elementos da história; Identificação da ideia principal.

Matemática: Estudo da esfera; Estudo do círculo e do cilindro; Estudo do cubo e o quadrado; Estudo da pirâmide e do triângulo; Estudo do paralelepípedo e do retângulo; Estudo sólido geométrico cone; Estudo dos números de 0 a 9; Estudo dos números de 10 a 19; Estudo dos números de 20 a 49; Estudo dos números de 50 a 99; Estudo da adição ou soma; Estudo da subtração; Estudo da multiplicação; Estudo da divisão.

VI Metodologia

A metodologia para o desenvolvimento do programa se sustenta fundamentalmente no Método Fônico e no Método das Boquinhinhas (Método Fonovisuoarticulatório), que adota a abordagem multis sensorial, que defende a ocorrência de vários inputs neurosensoriais que favorecem conexões sinápticas em diversas áreas do cérebro. Esse método recorre a estimulações fonológicas, visuais e articulatórias da fala para promover o processo de alfabetização.

O resultado do trabalho com fonemas e da consciência fonológica, com a ajuda destes dois métodos promove segurança, eficiência e rapidez na leitura. Também se contribui para a formação da consciência fonológica e a consciência fonêmica o que favorece o processo de aquisição da leitura e escrita.

Todas as atividades do caderno do aluno apresentam as letras maiúsculas e minúsculas e algumas atividades cuja ênfase é treinar a escrita das letras, embora já ele tem o “caderno de caligrafia”. Nesse sentido, o caderno de caligrafia elaborado para este processo de alfabetização se sustenta no critério de que a caligrafia é um gesto motor com valor linguístico que implica a integração do gesto motor com o conhecimento das convenções da língua escrita, o chamado conhecimento ortográfico.

O trabalho com a Matemática se sustenta no facto de que, a alfabetização em Matemática é considerada como o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida quotidiana. O professor deve levar em consideração de que, a Língua Portuguesa e a Matemática têm uma relação de complementaridade, no sentido de parceria, pois as duas são consideradas fundamentais na escola. Cada uma tem um papel diferente, porém uma pode ser apoio para a outra. Essa ligação é importante, pois a Matemática empresta da língua materna a oralidade, que serve como um suporte para a aprendizagem da escrita Matemática.

As aulas radiofónicas se correspondem com o segundo elemento do Sistema ECCA. Elas se desenham na forma de uma explicação ativa do conteúdo do caderno do aluno. Está previsto que a duração das aulas seja aproximadamente de 30 minutos e integre todas as atividades previstas em cada lição do caderno.

Desde o ponto de vista técnico, na gravação do sistema de aulas se tem em consideração os elementos constituintes da linguagem radiofónica. Os guiões de rádio têm uma estreita relação com as aulas radiofónicas que serão desenvolvidas. Desse modo, o guião será um plano de aula que se corresponde com as atividades do Caderno do Aluno e que desenvolve o professor alfabetizador.

Além disso, o plano inclui diferentes personagens (o locutor, o professor alfabetizador que conduz o processo de ensino e aprendizagem, e dois personagens que realizam o papel de alfabetizados). Os guiões têm a seguinte estrutura:

- Título da aula;
- Número da lição ou atividade;
- Personagens;
- Indicativos de início e de fecho do programa;
- Número e Intervenção dos personagens (Texto);
- Tempo;
- Música para: início, mudança de atividade, trabalho independente, e fecho do programa.

Mas, todo este processo de planeamento das aulas radiofónicas devem estar em estreita relação com os guiões e constituem a base fundamentais para fazer chegarem os conteúdos e conhecimentos aos alfabetizados através do rádio.

VII Recursos didáticos e tecnológicos

Recursos humanos (professor, orientador, facilitador), grupo de discussão específico de cada turma, etc. recursos audiovisuais, o Rádio ou aparelho de som com essas características, memória USB como suporte das rádio-aulas, caderno do aluno, caderno de caligrafia, caderno do professor, local para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, quadro de giz, lápis ou canetas e pastas para o controlo da assiduidade e o sistema de avaliação dos alunos.

VIII Cronograma das rádio-aulas

<i>Mês / Dia</i>	<i>Rádio-aula</i>
	Atividade 1. Estudo da vogal A
	Atividade 2. Estudo da vogal E
	Atividade 3. Estudo da vogal I
	Atividade 4. Estudo da vogal O
	Atividade 5. Estudo da vogal U
	Atividade 6. Exercício com as vogais
	Atividade 7. O vocábulo AO e seu som
	Atividade 8. Matemática, estudo da esfera
	Atividade 9. Estudo da letra F
	Atividade 10. Estudo da letra J
	Atividade 11. Estudo da letra L
	Atividade 12. Estudo do círculo e do cilindro
	Atividade 13. Estudo da letra M
	Atividade 14. Estudo da letra N
	Atividade 15. Estudo do cubo e o quadrado
	Atividade 16. Estudo da letra S
	Atividade 17. Estudo da letra V
	Atividade 18. Estudo da pirâmide e do triângulo
	Atividade 19. Estudo da letra X
	Atividade 20. Estudo da letra Z
	Atividade 21. Exercícios (leitura e escrita)
	Atividade 22. Estudo do paralelepípedo e do retângulo
	Atividade 23. Estudo da letra R

	Atividade 24. Estudo da letra B
	Atividade 25. Estudo sólido geométrico cone
	Atividade 26. Estudo da letra C
	Atividade 27. Resumo do estudo dos corpos e figuras geométricas
	Atividade 28. Estudo da letra P
	Atividade 29. Estudo dos números de 0 a 9
	Atividade 30. Estudo da letra D
	Atividade 31. Estudo dos números de 10 a 19
	Atividade 32. Estudo da letra T
	Atividade 33. Estudo dos números de 20 a 49
	Atividade 34. Estudo da letra G
	Atividade 35. Estudo dos números de 50 a 99
	Atividade 36. Estudo da letra Q
	Atividade 37. Estudo da adição ou soma
	Atividade 38. Estudo da letra H
	Atividade 39. Estudo da subtração
	Atividade 40. Estudo da letra K
	Atividade 41. Estudo da multiplicação
	Atividade 42. Estudo da letra W
	Atividade 43. Estudo da divisão
	Atividade 44. Estudo da letra Y
	Atividade 45. Estudo da CH
	Atividade 46. Estudo de palavras com Ç
	Atividade 47. Revisão do alfabeto

IX Sistema de avaliação

A avaliação deve ser um processo formativo, contínuo, que também inclua situações quotidianas. . A Avaliação permite fazer validações da marcha do programa e ter conclusões certas do seu andamento ao longo do desenvolvimento. Pelo que, para avaliar os objetivos atingidos pelos alfabetizandos são utilizadas:

- i. Avaliação Sistemática;
- ii. Avaliação Parcial; e
- iii. Avaliação Final.

Também se tem em consideração que as avaliações podem ser escritas, oral, e a observação das atividades desenvolvidas pelos alfabetizandos, na execução de diferentes atividades, que podem ser no quadro, no Caderno do Aluno, no Caderno de Caligrafia, ou em atividades pós-aula.

A avaliação será a distância e presencial a partir de trabalhos, objetivos ou subjetivos, individuais ou grupais, ao final de cada período. Será aprovado o aluno que atingir o mínimo de 10 pontos, obtidos por média aritmética, entre os pontos das atividades durante o curso.

X Bibliografia

- Albuquerque, E. (2007). *Conceituando alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Alves, L. (2009). *Análise de aspetos da linguagem radiofônica*. Petrópolis: Vozes.
- Andrade, J. (2017). *Os desafios do ensino da leitura e escrita: alfabetização em foco*. In: <https://www.brasilecola.com>.
- Balsebre, A. (2007). *El Lenguaje Radiofónico*. Madrid: Cátedra.
- Barrera, S. (2003). *Papel facilitador das habilidades Metalinguísticas na Aprendizagem da Linguagem Escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Capovilla, A. (2004). *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon.
- Capovilla, A., & Capovilla, F. (2010). *Alfabetização Fônica: construindo a competência leitora*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cavalcante, M., & Freitas, M. (2008). *O ensino da língua portuguesa nas séries iniciais: eventos e práticas de letramento*. Maceió: EDUFAL.
- Costa, A. et al. (2016). *Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário*. Luanda: Ministério da Educação.
- Ferreiro, E. (2000). *A psicogénese da língua oral e escrita*. 5ª ed. São Paulo: Editora Moderna.
- Ferreiro, E. (2001a). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (2001b). *Sociogénese e psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da língua escrita*. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed.
- Figueiredo, C., & Oliveira, M. (2011). Mundialização e comunicação: para além do rádio analógico. *Comunicação e cultura*. (vol.09 – n.01 – maio).
- Jardini, R. (2017). *Método das Boquinhos uma Neuroalfabetização*. Bauru: Boquinhos Aprendizagens.
- Oliveira, J. (2010). Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, (v. 18, n. 69, p. 669-710, out./dez).
- Ribeiro, L. (2014). *Proposta didática de alfabetização*. São Paulo: Mucédula & Cia.
- Silva, C. (2007). *Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Soares, M. (2014). *Alfabetização: o saber, o fazer, o querer*. In: Mortatti, M., & Frade, C. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Editora Unesp.
- Soares, M. (2017). *Alfabetização e letramento*. 7^a ed. São Paulo: Contexto.
- Soares, M. (2020). *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto.
- Sousa, M., & Pereira, C. (2007). *Leitura e produção de Texto I. Do texto para o mundo e do mundo para o texto: movimentos de leitura e de escrita*. São Paulo: Cortez.

Apêndice III. Carta de pedido de autorização

A:

**Excelentíssimo(a) senhor(a) diretor(a)
da Repartição Municipal de Educação.**

= Cachiungo / Huambo =

Assunto: solicitação

Os melhores cumprimentos!

Isaac Saquengue Bonga, a frequentar o Curso de Doutoramento em Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, já em fase de investigação para a defesa da Tese com o tema “*O papel da rádio na educação: um programa de alfabetização para crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino na província do Huambo/Angola*”, tendo para o efeito sido escolhida uma das comunas em que a V.Ex^a dirige o sector da Educação, sirvo-me da presente para solicitar a devida autorização para realizar o Trabalho de Investigação Científica que cingir-se-á ao desenvolvimento de um programa de alfabetização a uma amostra de crianças que se encontram fora do ensino regular.

Solicito desde já o vosso bom senso para que esta pesquisa seja materializada com êxito. Garantimos que os dados a serem fornecidos em todo o processo de investigação serão sigilosamente avaliados. Caso tenha dúvidas sobre alguma questão que não tenha sido resolvida ou suficientemente esclarecida, você ainda poderá entrar em contato através de Email: isaacbonga@gmail.com ou Tel: +244923588262

Certo de que, a nossa pretensão merecerá melhor atenção da Vossa Excelência, de antemão reitero voto de bom trabalho.

Alta estima e consideração!

Huambo, ao __ de junho de 2025.

Apêndice IV. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A:

Excelentíssimo(a) senhor(a).

= Cachiungo / Huambo =

Assunto: solicitação

Os melhores cumprimentos!

Isaac Saquengue Bonga, a frequentar o Curso de Doutoramento em Educação, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, já em fase de investigação para a defesa da Tese com o tema “**O papel da rádio na educação: um programa de alfabetização para crianças de zonas rurais fora do sistema de ensino na província do Huambo/Angola**”, tendo para o efeito sido escolhida uma das crianças de quem V.Ex^a é pai (mãe) ou encarregado(a) de educação, para desenvolver um programa de alfabetização que permitirá num período de aproximadamente 4 meses se filho(a) aprenda a ler, escrever e realize as operações básicas de aritmética.

Para tanto, convido você para participar de uma pesquisa científica, aceitando que o seu **filho(a)** participe no referido processo de alfabetização. Para participar desta pesquisa somente necessita assinar o presente termo. Colocamos ainda que seu nome e o da sua criança não serão divulgados em momento nenhum da pesquisa e nem no processo de divulgação dos resultados finais. Caso tenha dúvidas sobre alguma questão que não tenha sido ou suficientemente esclarecida, poderá entrar em contato através de Email: isaacbonga@gmail.com ou Tel: +244923588262 Certo de que, a nossa pretensão merecerá melhor atenção do Senhor(a), de antemão reitero voto de bom trabalho.

Alta estima e consideração!

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a participação da minha criança, confiando nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome:

Assinatura:

Data: /..... /.....

Apêndice V. Mapa da Avaliação Diagnóstica 1

Nº	Nome completo	Sexo	Idade	BI		Trabalha	
				Sim	Não	Sim	Não
1	Adelina Chambula	F	14	X		X	
2	Adelina Kasinda	F	8		X		X
3	Agostinho Sande	M	11		X	X	
4	Alberto Chali	M	9		X		X
5	Alberto Chibinda	M	10		X	X	
6	Albino Malengue	M	7		X		X
7	Albino Ndundo	M	14	X		X	
8	Ana Maria	F	14		X	X	
9	Angelina Chica	F	12	X			
10	Angelina Kanguya	F	12		X		X
11	Antónia Livala	F	13		X	X	
12	António Pepeca	M	11		X	X	
13	Aurora Nambandje	F	12		X	X	
14	Avitre Cachilingue	M	8	X			X
15	Beatriz Cassova	F	15		X	X	
16	Benvinda Kassinda	F	13	X		X	
17	Berta Clara	F	12		X	X	
18	Berta Vimbuando	F	12		X	X	
19	Cândido Chingulele	M	10		X		X
20	Celestina Napolonga	F	12		X	X	
21	Cesário Chitula	M	10		X		X
22	Daniel Jamba	M	9		X		X
23	Delfina Ngueve	F	10		X		X
24	Emiliana Chilombo	F	11		X		X
25	Esperança Tchangendela	F	14		X	X	
26	Eulária Kasungu	F	10		X		X
27	Felícia Lofita	F	15		X	X	
28	Felícia Utanha	F	9		X	X	
29	Feliciano Sakundinguinda	M	16		X	X	
30	Francisco Lumbombo	M	8		X	X	
31	Francisco Lundombe	M	6		X		X
32	Graciano Sachikenge	M	15	X		X	
33	Henriques Chissomboti	M	11		X	X	
34	Henriques Satchitanda	M	8		X		X
35	Henriqueta Ndjambela	F	8		X		X
36	Hilário Chitangeleka	M	12		X	X	
37	Hilário Kassoma	M	8	X			X
38	Imaculada Cachembi	F	6		X		X
39	Inês Nangombe	F	7	X			X
40	Inoc Soke	M	7	X			X
41	Jaime Salesso	M	11		X	X	
42	João Gonsalves	M	12		X	X	
43	João Paulo	M	9		X		X
44	Jorge Jamba	M	8	X			X
45	Juliana Ndingati	F	7		X		X
46	Julieta Imbo	F	9	X			X
47	Justina Kasova	F	8		X		X

Isaac Saquengue Bonga. O papel da rádio na Educação: Um Programa de Alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino.

48	Justino Chilumbo	M	14	X		X	
49	Justino Kandimba	M	13		X	X	
50	Justino Tchilulu	M	15		X	X	
51	Justo Felix	M	8		X		X
52	Juvenária Nlyanga	F	12		X	X	
53	Laurindo Yekwendje	M	14	X		X	
54	Madalena Munga	F	12		X	X	
55	Madalena Nambenge	F	9		X		X
56	Magui Chamile	F	7		X		X
57	Manuel Sandiambulundu	M	12		X	X	
58	Marcelo Lumbungu	M	13	X		X	
59	Marcial Saingala	M	8		X		X
60	Maria Fernanda	F	11		X	X	
61	Mariana Chilombo	F	7	X			X
62	Matias Chimbandongo	M	10		X		X
63	Moisés Camosse	M	10		X	X	
64	Paulino Sambnge	M	13		X	X	
65	Pedro Domingos	M	11		X	X	
66	Quelina Fundi	F	12		X	X	
67	Regina Chilombo	F	10	X		X	
68	Rodrino Nachepa	F	8		X		X
69	Romeu Mango	M	10	X		X	
70	Rosalina Chilombo	F	15		X	X	
71	Rosário Himy	M	15		X	X	
72	Sabina Ngueve	F	15		X	X	
73	Samuel Cambuta	M	11		X	X	
74	Samuel Florindo	M	11	X		X	
75	Sebastião Chitemo	M	13		X	X	
76	Severino Sehando	M	9	X			X
77	Simão Sachilombo	M	16		X	X	
78	Salomão Cambuta	M	8		X		X
79	Teresa Visolela	F	11		X	X	
80	Tomás Brinco	M	12		X	X	
81	Valentina Numbi	F	7		X		X
82	Valeriano Canemba	M	13		X	X	
83	Verónica Jamba	F	10		X		X
84	Martinho Jamba	M	14		X	X	
85	Evaristo Satchimola	M	15		X	X	
86	Victória Luvinga	F	12		X	X	
87	Victorino Sandando	M	11		X	X	
88	Zeferino Capitamolo	M	13		X	X	
89	Adélia Neplombo	F	11		X	X	
90	Valentina Tchova	F	14		X	X	

Apêndice VI. Mapa da Avaliação Diagnóstica

Nº	Nome completo	Caracterização						
		Fala portuguesa		Desempenho motor			Analfabetos	
		Sem	Não	B	R	M	Semi	Absolutos
1	Adelina Chambula	X		X			X	
2	Adelina Kasinda		X			X		X
3	Agostinho Sande	X			X			X
4	Alberto Chali	X				X		X
5	Alberto Chibinda		X		X			X
6	Albino Malengue		X		X			X
7	Albino Ndundo		X			X		X
8	Ana Maria	X		X			X	
9	Angelina Chica	X			X			X
10	Angelina Kanguya	X		X				X
11	Antónia Livala		X	X				X
12	António Pepeca	X		X			X	
13	Aurora Nambandje		X		X			X
14	Avitre Cachilingue	X				X		X
15	Beatriz Cassova	X			X			X
16	Benvinda Kassinda	X			X		X	
17	Berta Clara	X				X		X
18	Berta Vimbuando		X		X			X
19	Cândido Chingulele		X			X		X
20	Celestina Napolonga	X			X			X
21	Cesário Chitula		X		X			X
22	Daniel Jamba		X		X			X
23	Delfina Ngueve	X				X		X
24	Emiliana Chilombo	X			X		X	
25	Esperança Tchangendela		X			X		X
26	Eulária Kasungu		X		X			X
27	Felícia Lofita	X				X		X
28	Felícia Utanha	X			X			X
29	Feliciano Sakundinguinda		X			X		X
30	Francisco Lumbombo		X			X		X
31	Francisco Lundombe		X			X		X
32	Graciano Sachikenge	X		X			X	
33	Henriques Chissomboti	X			X			X
34	Henriques Satchitanda	X		X				X
35	Henriqueta Ndjambela		X	X				X
36	Hilário Chitangeleka	X		X			X	
37	Hilário Kassoma		X		X			X
38	Imaculada Cachembi	X				X		X
39	Inês Nangombe	X			X			X
40	Inoc Soke	X			X		X	
41	Jaime Salesso	X				X		X
42	João Gonsalves		X		X			X
43	João Paulo		X			X		X
44	Jorge Jamba	X			X			X

45	Juliana Ndingati		X		X			X
46	Julieta Imbo	X		X			X	
47	Justina Kasova		X			X		X
48	Justino Chilumbo	X			X			X
49	Justino Kandimba	X				X		X
50	Justino Tchilulu		X		X			X
51	Justo Felix		X		X			X
52	Juvenária Nlyanga		X			X		X
53	Laurindo Yekwendje	X		X			X	
54	Madalena Munga	X			X			X
55	Madalena Nambenge	X		X				X
56	Magui Chamile		X	X				X
57	Manuel Sandiambulundu	X		X			X	
58	Marcelo Lumbungu	X				X		X
59	Marcial Saingala	X			X			X
60	Maria Fernanda		X			X		X
61	Mariana Chilombo		X			X		X
62	Matias Chimbandongo		X			X		X
63	Moisés Camosse	X		X			X	
64	Paulino Sambnge	X			X			X
65	Pedro Domingos	X		X				X
66	Quelina Fundi		X	X				X
67	Regina Chilombo	X		X			X	
68	Rodrino Nachepe		X		X			X
69	Romeu Mango	X				X		X
70	Rosalina Chilombo	X			X			X
71	Rosário Himy	X			X		X	
72	Sabina Ngueve	X				X		X
73	Samuel Cambuta		X		X			X
74	Samuel Florindo		X			X		X
75	Sebastião Chitemo	X			X			X
76	Severino Sehando		X		X			X
77	Simão Sachilombo	X		X			X	
78	Salomão Cambuta	X				X		X
79	Teresa Visolela	X			X			X
80	Tomás Brinco		X			X		X
81	Valentina Numbi		X			X		X
82	Valeriano Canemba		X			X		X
83	Verónica Jamba	X		X			X	
84	Martinho Jamba	X			X			X
85	Evaristo Satchimola	X		X				X
86	Victória Luvinga		X	X				X
87	Victorino Sandando	X		X			X	
88	Zeferino Capitamolo		X		X			X
89	Adélia Neplombo	X				X		X
90	Valentina Tchova	X			X			X

Apêndice VII. Mapa da Avaliação Parcial e Final

Nº	Nome completo	Parcial (Semana 9)		Final (Semana 16)	
		Avança	Não avança	Alfabetizado	Não alfabetizado
1	Adelina Chambula	X		X	
2	Adelina Kasinda	X		X	
3	Agostinho Sande	X		X	
4	Alberto Chali	X		X	
5	Alberto Chibinda		X		X
6	Albino Malengue	X		X	
7	Albino Ndundo	X		X	
8	Ana Maria		X	X	
9	Angelina Chica	X		X	
10	Angelina Kanguya	X		X	
11	Antónia Livala	X		X	
12	António Pepeca	X		X	
13	Aurora Nambandje	X		X	
14	Avitre Cachilingue	X		X	
15	Beatriz Cassova		X		X
16	Benvinda Kassinda	X		X	
17	Berta Clara		X	X	
18	Berta Vimbuando	X		X	
19	Cândido Chingulele	X		X	
20	Celestina Napolonga	X		X	
21	Cesário Chitula		X	X	
22	Daniel Jamba	X		X	
23	Delfina Ngueve	X		X	
24	Emiliana Chilombo	X		X	
25	Esperança Tchangendela	X		X	
26	Eulária Kasungu		X		X
27	Felícia Lofita	X		X	
28	Felícia Utanha		X	X	
29	Feliciano Sakundinguinda	X		X	
30	Francisco Lumbombo	X		X	
31	Francisco Lundombe	X		X	
32	Graciano Sachikenge		X	X	
33	Henriques Chissomboti	X		X	
34	Henriques Satchitanda	X		X	
35	Henriqueta Ndjambela	X		X	
36	Hilário Chitangeleka		X	X	
37	Hilário Kassoma	X		X	
38	Imaculada Cachembi		X		X
39	Inês Nangombe	X		X	
40	Inoc Soke	X		X	
41	Jaime Salesso	X		X	
42	João Gonsalves	X		X	
43	João Paulo		X	X	
44	Jorge Jamba		X		X

45	Juliana Ndingati	X		X	
46	Julieta Imbo	X		X	
47	Justina Kasova	X		X	
48	Justino Chilumbo	X		X	
49	Justino Kandimba		X	X	
50	Justino Tchilulu	X			X
51	Justo Felix		X		X
52	Juvenária Nlyanga	X		X	
53	Laurindo Yekwendje	X		X	
54	Madalena Munga		X	X	
55	Madalena Nambenge	X		X	
56	Magui Chamile	X		X	
57	Manuel Sandiambulundu		X	X	
58	Marcelo Lumbungu	X		X	
59	Marcial Saingala	X		X	
60	Maria Fernanda		X		X
61	Mariana Chilombo	X		X	
62	Matias Chimbandongo	X		X	
63	Moisés Camosse	X		X	
64	Paulino Sambnge	X		X	
65	Pedro Domingos		X	X	
66	Quelina Fundi	X		X	
67	Regina Chilombo		X		X
68	Rodrino Nachepa	X		X	
69	Romeu Mango	X		X	
70	Rosalina Chilombo	X		X	
71	Rosário Himy		X	X	
72	Sabina Nguve	X		X	
73	Samuel Cambuta	X		X	
74	Samuel Florindo	X		X	
75	Sebastião Chitemo	X		X	
76	Severino Sehando		X	X	
77	Simão Sachilombo		X		X
78	Salomão Cambuta	X		X	
79	Teresa Visolela		X	X	
80	Tomás Brinco	X		X	
81	Valentina Numbi	X		X	
82	Valeriano Canemba		X		X
83	Verónica Jamba	X		X	
84	Martinho Jamba		X	X	
85	Evaristo Satchimola	X		X	
86	Victória Luvinga	X		X	
87	Victorino Sandando		X	X	
88	Zeferino Capitamolo	X		X	
89	Adélia Neplombo	X		X	
90	Valentina Tchova	X		X	

Anexo I. Mapas de assiduidade e avaliação

Mapa 1. Avaliação diagnóstica 1

<i>Nº</i>	<i>Nome completo</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>BI</i>		<i>Trabalha</i>	
				<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

Fonte: Adaptado de Hambert et al. (2007)

Nota: BI (Bilhete de Identidade)

Mapa 2. Avaliação diagnóstica 2

Nº	Nome completo	Caracterização						
		Fala português		Desempenho motor			Analfabetos	
		Sem	Não	B	R	M	Semi	Absolutos
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

Fonte: Adaptado de Hambert et al. (2007)

Mapa 3. Assiduidade

Nº	Nome completo	Semana 1: De a					Semana 2: De a				
		S	T	Q	Q	S	S	T	Q	Q	S
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											

Fonte: Adaptado de Hambert et al. (2007)

Mapa 4. Avaliação formativa

Nº	Nome completo	Avaliação em encontro presencial									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											

Fonte: Adaptado de Hambert et al. (2007)

Isaac Saquengue Bonga. O papel da rádio na Educação: Um Programa de Alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino.

Mapa 5. Avaliações parcial e final

<i>Nº</i>	<i>Nome completo</i>	<i>Parcial (Semana 9)</i>		<i>Final (Semana 16)</i>	
		<i>Avança</i>	<i>Não avança</i>	<i>Alfabetizado</i>	<i>Não alfabetizado</i>
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

Fonte: Adaptado de Hambert et al. (2007)



Reunião da Comissão de Ética do CeIED

Ata n.º 16

16 de julho de 2025

Ano letivo 2024/2025

Parecer - 47

Título do Projeto: “O papel da rádio na educação: um programa de alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino na Província do Huambo/Angola”

Autor/es: Isaac Bonga/ Dulce Franco

Decisão Final Comissão de Ética do CeIED

- Após análise do projeto, documentação submetida e parecer dos revisores (Favorável) a Comissão de Ética do CeIED emite o parecer final de “**Favorável**”

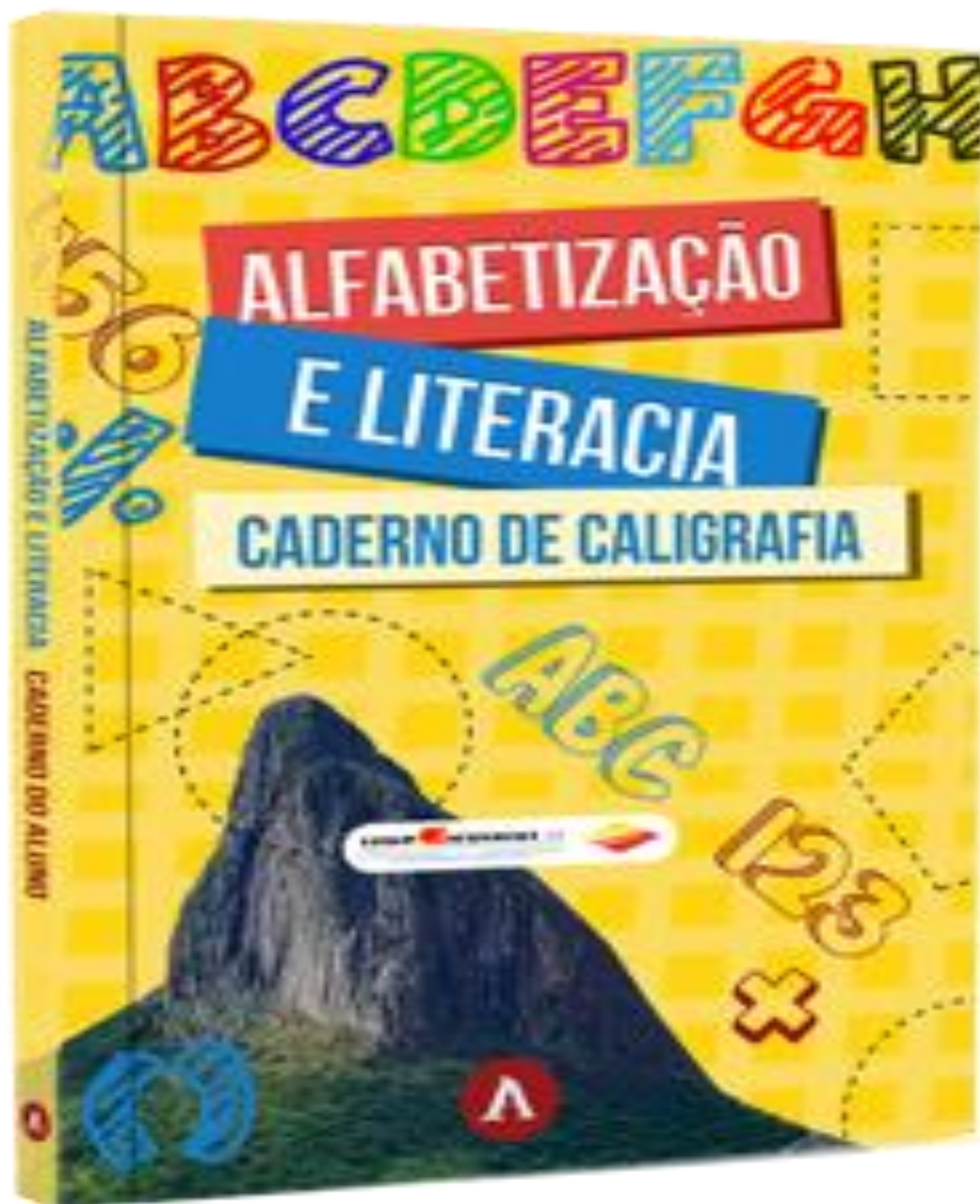
A Presidente da Comissão de Ética do CeIED

Professora Doutora Alcina de Oliveira Martins

Isaac Saquengue Bonga. O papel da rádio na Educação: Um Programa de Alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino.



Isaac Saquengue Bonga. O papel da rádio na Educação: Um Programa de Alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino.



Isaac Saquengue Bonga. O papel da rádio na Educação: Um Programa de Alfabetização para crianças de zonas rurais fora do Sistema de Ensino.

