



FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Monografia

Análise do ensino da leitura em alunos da terceira classe da Escola Primária Completa de Muerrungo na Província da Zambézia

Charles Barbosa Messico Sande

Quelimane, Março de 2026

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Departamento de Organização e Gestão da Educação

Curso de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação

Análise do ensino da leitura em alunos da terceira classe da Escola Primária Completa de Muerrungo na Província da Zambézia

Charles Barbosa Messico Sande

Monografia Científica a ser apresentada na Faculdade de Educação, para obtenção do grau académico de Licenciatura em Organização e Gestão da Educação.

Supervisora: Dra. Sónia Francisca Mussa Ussene

Quelimane, Março de 2026

**Análise do ensino da leitura em alunos da terceira classe da Escola Primária Completa
de Muerrungo na Província da Zambézia**

Júri:

O Presidente

A Supervisora

O Arguente

Quelimane, Março de 2026

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro por minha honra que este trabalho de monografia nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado da minha investigação, sob orientação da minha supervisora, estando no texto e nas referências as fontes utilizadas.

(Charles Barbosa Messico Sande)

Quelimane, Março de 2026

AGRADECIMENTOS

Redijo o meu agradecimento a todos que contribuíram para a materialização deste longo processo académico, em particular:

À minha supervisora Dra. Sónia Francisca Mussa Ussene, pelo tempo dedicado a este trabalho desde a elaboração a concretização da monografia.

À todos docentes do curso de Organização e Gestão da Educação à Distância, pelos ensinamentos e conhecimentos transmitidos que contribuíram para a minha formação como cidadã e profissional.

Aos meus pais (Barbosa Messico e Rosa Charles Rocio), por me terem trazido ao mundo e dado-me educação.

Aos meus irmãos (Albino, Barito, Manuel, Raimundo, Carlota), pelo apoio emocional, por me incentivar a nunca desistir de estudar mesmo a meio às dificuldades enfrentadas.

À minha família Tchesca, Anastácia, Cardoso, Filomena, Biatríz, Rosa, Cleunice, Eunice Charlen e mais outros.

Aos meus colegas de turma pelo companheirismo, pela ajuda com materiais, nos trabalhos e pela boa amizade.

Aos gestores, professores e aos pais e/ou encarregados de educação da Escola Primária Completa de Muerrungo, Distrito de Derre - Zambézia por me terem recebido muito bem e pelos dados importantes que ajudaram para elaboração do trabalho.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais (Barbosa Messico e Rosa Charles Rocio) in memória por me terem gerado.

Aos meus irmãos (Albino , Barito), pelo seu apoio moral.

À minha família Anastácia, Tchesca, Cardoso, Filomena, Beatriz, Rosa, e mais outros pelo companheirismo e apoio moral, material, financeiro e emocional.

Índice

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE.....	iii
AGRADECIMENTOS	v
DEDICATÓRIA.....	vi
LISTA DE TABELA.....	iv
LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS	v
RESUMO	vi
1.1 Contextualização	1
1.2 Problema da Pesquisa	2
1.3 Objectivos do Trabalho	3
1.3.1 Objectivo Geral.....	3
1.3.2 Objectivos Específicos	4
1.5 Justificativa.....	4
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA	6
2.1 Definição de principais conceitos.....	6
2.1.1 Ensino	6
2.1.2 Aprendizagem.....	6
2.1.3 Leitura.....	7
2.2 Importância da Leitura.....	8
2.3 Tarefas do professor no ensino da leitura e compreensão do texto	10
2.4 Factores que contribuem para dificuldades de Leitura.....	11
2.5 Consequências da problemática de Leitura.....	13
2.6 Implicações das dificuldades de leitura no processo de ensino- aprendizagem	15
2.7 Estratégia para melhorar a leitura.....	16
2.7.1 Predição	16
2.7.2 Pensar em voz alta	16
2.7.3 Estrutura do Texto	17
2.7.4 Representação visual do texto	17
2.7.6 Questionamento	18
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA	19
3.1 Descrição do local da pesquisa.....	19
3.1.1 Descrição da Comunidade	19

3.1.2 Descrição da Escola.....	19
3.2 Classificação da Pesquisa	19
3.2.1 Quanto à abordagem.....	19
3.2.2 Quanto aos Objectivos.....	20
3.3 Técnicas de colecta de dados.....	20
3.3.1 Entrevista.....	20
3.4 População e Amostra	21
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	23
4.1 Resultado da entrevista dirigida aos Alunos.....	23
4.1.1. Resultado das respostas dirigida aos Professores	27
4.2 Resultado da entrevista dirigida aos Alunos.....	29
4.2.1 Resultado das respostas dirigidas aos Professores.....	31
4.3 Resultado da entrevista dirigida aos Alunos	40
4.3.1 Resultado das respostas dirigida aos Professores.....	44
4.4 Discussão de resultado	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E SUGESTÕES	50
5.1 Conclusões e Sugestões.....	51
5.2 Referências Bibliográficas.....	53
Apêndices	Erro! Indicador não definido.
Anexo	60

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Descrição da amostra.....	22
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

DAP	Director Adjunto Pedagógico
DT	Director de Turma
EPC	Escola Primária Completa
FACED	Faculdade de Educação
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento
LEC	Ligação Escola e Comunidade
MINEDH	Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
ONG	Organização Não Governamental
PCEB	Plano Curricular de Ensino Básico
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico da Educação
PPP	Plano Pedagógico Político
REGEB	Regulamento Geral de Ensino Básico
SACMEQ	<i>The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education</i> em português equivale Sistema Nacional de Avaliação de Aprendizagem
SDEJT	Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNICEF	Fundo Internacional das Nações Unidas para Infância
ZIP	Zona de Influência Pedagógica

RESUMO

Este estudo analisa as estratégias de ensino da leitura na terceira classe da Escola Primária Completa de Muerrungo, na província da Zambézia, Moçambique. Partindo de dados oficiais que apontam desafios na aquisição de competências de literacia no ensino primário, a presente pesquisa teve como objectivo geral analisar as estratégias de ensino da leitura em alunos da Terceira Classe na Escola Primária Completa de Muerrungo, localizada na Província da Zambézia. Para alcançar tal finalidade, definiram-se como objectivos específicos: identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino da leitura naquela instituição de ensino; descrever o impacto das estratégias de ensino adoptadas no desempenho dos alunos; e, por fim, sugerir estratégias de ensino inovadoras e contextualizadas que contribuam para a melhoria da aprendizagem da leitura na escola. A investigação adoptou uma abordagem qualitativa, com dados colectados através de entrevistas semiestruturadas realizadas com uma amostra intencional composta por quatro alunos (dois meninos e duas meninas) e dois professores (um homem e uma mulher) da terceira classe. Os critérios de selecção dos participantes basearam-se na representatividade e na diversidade de experiências no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados revelaram que os professores utilizam predominantemente o método silábico e a leitura coral como estratégias principais e os alunos demonstraram dificuldades recorrentes na decodificação de palavras, incluindo trocas de sílabas e confusão entre letras com formas similares, bem como limitações na compreensão textual. O estudo conclui com sugestões para a diversificação de estratégias metodológicas, a implementação de cantinhos de leitura e o reforço da formação docente, visando melhorar a qualidade do ensino da leitura neste contexto específico.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Estratégias Pedagógicas; Leitura.

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O presente estudo intitulado “*Análise do Ensino da Leitura em Alunos da Terceira Classe na Escola Primária Completa de Muerrungo na Província da Zambézia*” surge no contexto das transformações e desafios que caracterizam o sistema educativo moçambicano na última década. Embora se tenha verificado uma expansão significativa da rede escolar e um aumento expressivo nas taxas de matrícula, conforme destacado pelo MINEDH (2022), este crescimento trouxe consigo desafios complexos relacionados com a qualidade do ensino, particularmente no que diz respeito à aquisição das competências básicas de leitura e escrita.

Neste contexto, os dados oficiais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2019) revelam uma situação profundamente preocupante: cerca de 48% dos alunos moçambicanos completam o primeiro ciclo do ensino básico sem adquirir as competências mínimas de literacia. Esta alarmante estatística, consistentemente evidenciada pelos resultados do Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação (SACMEQ 2007 e 2013) e corroborada pelas sucessivas avaliações nacionais conduzidas pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE 2010, 2013, 2016), expõe uma crise educacional que compromete não apenas o percurso escolar individual, mas todo o projecto de desenvolvimento nacional. Face a este cenário crítico, o governo moçambicano implementou, a partir de 2015, um conjunto abrangente de reformas curriculares e pedagógicas com o objectivo específico de reverter estes indicadores negativos. Assim sendo, estas reformas, que incluem a revisão dos planos curriculares, a introdução de novos métodos de ensino da leitura e escrita, e a capacitação contínua de professores, concentram-se particularmente nos primeiros anos de escolaridade, reconhecendo que o domínio das competências básicas de literacia neste período é fundamental para o sucesso educativo posterior.

A escolha da Escola Primária Completa de Muerrungo como locus da pesquisa justifica-se pela sua representatividade do contexto educacional rural moçambicano, onde os desafios de ensino da leitura se manifestam de forma mais acentuada. Neste cenário, caracterizado por turmas numerosas, recursos didácticos limitados e condições socioeconómicas desfavoráveis, torna-se premente investigar as estratégias pedagógicas empregadas no ensino da leitura e seu impacto no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

Esta investigação organiza-se em cinco capítulos articulados que permitem uma abordagem sistemática do problema em estudo. O Capítulo I, introdutório, apresenta a contextualização

do tema, a problematização, os objectivos, as perguntas de pesquisa e a justificação do estudo. O Capítulo II desenvolve a revisão da literatura, abordando os conceitos-chave e o estado da arte sobre o ensino da leitura no contexto moçambicano. O Capítulo III detalha a metodologia da pesquisa, incluindo a descrição do local de estudo, a abordagem metodológica, as técnicas de recolha de dados e os procedimentos de análise. O Capítulo IV apresenta e discute os resultados obtidos, enquanto o Capítulo V sintetiza as principais conclusões e formula sugestões baseadas nos achados da pesquisa. O trabalho completa-se com as referências bibliográficas e os anexos que complementam a análise.

1.2 Problema da Pesquisa

De acordo com Filipe (2013, p. 37), “Educação pré-escolar é essencial no desenvolvimento da criança e, como tal, deveria ser obrigatória, pelo menos o ano antes de entrarem no ensino primário, como protestam os professores.”

O autor destaca a importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento infantil e sugere que ela deveria ser obrigatória, pelo menos um ano antes da entrada no ensino primário, conforme defendido por alguns professores.

Estudos demonstram que a educação pré-escolar pode melhorar habilidades cognitivas, sociais e emocionais, preparando as crianças para o ensino primário e contribuindo para um desempenho académico mais robusto ao longo da vida. A relevância da educação pré-escolar é amplamente apoiada por pesquisas, que mostram que essa fase é crucial para a preparação escolar das crianças.

No entanto, segundo o guião para abertura de escolinhas comunitárias do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, ano), embora essa iniciativa seja relevante, ela ainda não é abrangente, especialmente nas zonas rurais. Da mesma forma, a abertura de escolinhas promovida pelo Ministério de Género, Criança e Acção Social enfrenta limitações semelhantes, com cobertura insuficiente nas áreas rurais.

É importante notar que a preparação das crianças antes do ensino primário é fundamental para garantir sua proficiência em leitura e escrita. Em Moçambique, a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, estabelece a organização dos ciclos de aprendizagem do Ensino Primário, divididos em dois ciclos, com a 3ª classe sendo a última do primeiro ciclo. Esses ciclos são unidades de aprendizagem onde o aluno desenvolve competências específicas. O professor deve criar condições para que o ensino seja centrado no aluno e nas aprendizagens,

proporcionando recuperação para aqueles com dificuldades e garantindo que todos atinjam as competências previstas através de uma avaliação predominantemente formativa.

No contexto moçambicano, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE, 2015) relata que os resultados da avaliação do Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality (SACMEQ) e da implementação dos programas do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico (INDE, 2010) revelam que muitos alunos do Ensino Primário terminam o 1º Ciclo sem saber ler nem escrever.

A implementação de três turnos, vê-se como um princípio que diminui o tempo de interação aluno Professor, uma vez que o tempo das aulas é limitado e os professores comprometidos pelo cumprimento dos planos curriculares dentro do tempo previsto, coloca sobremaneira os sujeitos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem em grande desafio, principalmente quando se trata de uma atenção especial para o aluno que detém essas dificuldades de leitura.

Para além dos aspectos anteriormente referidos, os alunos “igualmente” não procuram fazer a prova de recuperação. É sempre normal que o professor dê trabalhos para casa, com dificuldades de leitura e escrita não realizam os TPC e dentro da sala de aulas não desenvolvem as actividades ou exercícios e ao serem questionados sobre esses procedimentos, simplesmente limitam-se em calar. Portanto considera-se preocupante, na medida em que os alunos terminam a classe e até o ciclo de aprendizagem sem atingir as competências básicas recomendadas pelo MINEDH. De acordo com esses descritos nasce a seguinte pergunta de partida: **quais as estratégias usadas no ensino da leitura nos alunos da terceira classe na escola primária Completa de Muerrungo na Província da Zambézia?**

1.3 Objectivos do Trabalho

1.3.1 Objectivo Geral

- Analisar as estratégias de ensino da leitura em alunos da Terceira Classe na Escola Primaria Completa de Muerrungo na Província da Zambézia.

1.3.2 Objectivos Específicos

- Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino da leitura na Escola Primária Completa de Muerrungo;
- Descrever o impacto das estratégias de ensino adoptadas pelos professores no desempenho dos alunos;
- Sugerir estratégias de ensino inovadoras e contextualizadas para melhorar a aprendizagem da leitura na escola.

1.4 Perguntas de Pesquisa

- Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino da leitura na Escola Primária Completa de Muerrungo?
- Qual é o impacto das estratégias de ensino adoptadas pelos professores no desempenho académico dos alunos?
- Que estratégias inovadoras podem ser sugeridas para melhorar o ensino da leitura neste contexto específico?

1.5 Justificativa

Este estudo sobre as estratégias de ensino da leitura para os alunos da terceira classe da Escola Primária Completa de Muerrungo é muito importante, principalmente porque muitos desses alunos têm dificuldades em ler. Isso é algo que, como professor e também como encarregado de educação, me preocupa bastante. Quando uma criança não consegue ler bem, ela enfrenta dificuldades em quase todas as outras disciplinas, o que pode atrapalhar muito o seu desenvolvimento e o seu futuro. Por isso, senti a necessidade de investigar melhor este problema e procurar formas de ajudar os alunos a superá-lo.

A Escola Primária Completa de Muerrungo está situada no Distrito de Derre, Província da Zambézia, e é uma escola que enfrenta muitos desafios. As condições de vida da comunidade não são as melhores, e a escola também tem falta de materiais, de livros, e muitas vezes até de professores bem preparados para trabalhar com leitura. Cada aluno tem uma realidade diferente, e por isso é essencial que o ensino seja adaptado ao contexto em que eles vivem. Com este estudo, pretendo compreender melhor como podemos usar estratégias simples e práticas para melhorar a forma como ensinamos a ler. Ademais, este trabalho pode ajudar também os professores. Muitas vezes, o problema não está apenas nos alunos, mas também

nas dificuldades que os próprios educadores enfrentam no dia a dia. Falta de formação, excesso de alunos por sala e falta de apoio são algumas das causas. Com os resultados deste estudo, acredito que será possível apresentar sugestões úteis, que contribuam para a melhoria do trabalho dos professores, e assim todos saem a ganhar: os professores, os alunos e a escola como um todo.

Por fim, acredito que melhorar a leitura nas séries iniciais é plantar uma semente para o futuro. Uma criança que aprende a ler bem, aprende a pensar, a questionar, a sonhar com um futuro melhor. Este estudo não vai resolver todos os problemas, mas pode ser o começo de uma grande mudança. A ideia é que os resultados ajudem a escola, as famílias e até as autoridades a pensar em formas de melhorar o ensino, não só para os alunos de hoje, mas para todas as crianças que ainda virão.

As sugestões que constam neste trabalho podem ser usados para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente melhorar a leitura nestas classes

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

No Capítulo II, discutem-se os conceitos-chave de Ensino, Aprendizagem e Leitura, destacando o ensino como um processo interactivo, a aprendizagem como construção activa de conhecimento e a leitura como habilidade essencial. Também são apresentadas estratégias para melhorar a leitura, como práticas pedagógicas interactivas, estímulo ao prazer pela leitura e métodos que envolvem a colaboração entre professores, alunos e comunidade escolar.

2.1 Definição de principais conceitos

2.1.1 Ensino

De acordo com Libâneo (1994) define o ensino como um processo sistemático e intencional de mediação pedagógica, no qual o professor organiza actividades para que os alunos assimilem conhecimentos e desenvolvam habilidades cognitivas, tais como a observação, a análise, a síntese e o pensamento crítico.

O autor destaca que o ensino visa promover transformações cognitivas nos alunos, preparando-os para actuar de maneira consciente na sociedade.

Complementando essa visão, Pimenta (1999) afirma que o ensino se constitui numa prática social comprometida com a formação do sujeito histórico, crítico e participativo. Nesse sentido, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo também a reflexão, a problematização da realidade e a formação ética e política dos educandos.

Deste modo, entende-se que o ensino pode ser concebido como um processo planificado, deliberado e transformador que proporciona experiências significativas aos educandos, permitindo-lhes ampliar sua compreensão do mundo e desenvolver competências intelectuais e sociais. Ensinar é, portanto, criar condições para que o conhecimento se torne instrumento de emancipação e crescimento humano.

2.1.2 Aprendizagem

Segundo Libâneo (1994), a aprendizagem escolar é um processo de assimilação activa e consciente de conhecimentos, habilidades e atitudes, promovido por meio da interacção entre os alunos e o conteúdo, mediada pelo ensino. O autor enfatiza que a aprendizagem não é espontânea, mas depende de condições didácticas organizadas para ocorrer de forma eficaz e significativa.

Já Nérici (1991) considera a aprendizagem como o processo pelo qual o indivíduo adquire novas formas de comportamento ou modifica comportamentos já existentes, como resultado da experiência e da prática. Essa definição reforça a ideia de que aprender implica mudança, implicando uma reestruturação cognitiva, afectiva e comportamental.

Com base nas concepções apresentadas, é possível afirmar que a aprendizagem consiste num processo contínuo e dinâmico de construção do conhecimento, no qual o sujeito é agente activo. Aprender não se resume à memorização de conteúdos, mas envolve compreender, aplicar, reflectir e transformar a informação em saber contextualizado, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

2.1.3 Leitura

As concepções contemporâneas sobre leitura evidenciam tratar-se de uma actividade complexa, multidimensional e essencial para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo do indivíduo. Segundo Jouve (2002), a leitura deve ser compreendida como um processo que integra diversas dimensões — neurofisiológicas, cognitivas, afectivas, argumentativas e simbólicas. Essa visão amplia a compreensão do acto de ler, ao destacá-lo como uma prática que mobiliza diferentes competências e funções mentais.

Por sua vez, Cruz (2007) concebe a leitura como um processo gradual, dinâmico e complexo, profundamente relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem. A autora argumenta que ler não se limita à decifração de símbolos gráficos, mas implica uma construção activa de significados, sendo uma prática que se desenvolve ao longo da vida. Nessa mesma linha, Marcelino (2008) complementa que a leitura abrange, além da decifração dos signos gráficos, o desenvolvimento da consciência fonológica e o esforço contínuo para inculcar no leitor — especialmente na criança — a capacidade de extrair o significado dos textos.

A esse respeito, Machado (1994) salienta que o acto de ler exige competências que envolvem múltiplos níveis, como a compreensão, a inferência e a avaliação crítica do texto. Essa conceição está alinhada com os contributos de Viana e Teixeira (2002)

Tendo em conta os contributos dos autores mencionados, conclui-se que a leitura ultrapassa a simples decodificação gráfica, constituindo-se numa prática interpretativa que requer a articulação entre texto, leitor e contexto. A compreensão plena depende do grau de familiaridade do leitor com o tema abordado, bem como das suas experiências e das condições internas e externas que influenciam sua relação com o texto.

Concordando com as ideias dos autores, entendo que a leitura é um processo de interação entre o sujeito e a linguagem escrita, no qual o leitor, a partir dos sons das letras aprendidas e do seu conhecimento linguístico e cultural, descodifica, compreende e atribui sentido às palavras. Este processo envolve a articulação entre a nomeação das letras, o som correspondente e o significado que delas emerge no contexto textual. A compreensão leitora, por conseguinte, exige a convergência de três componentes essenciais: o texto (enquanto estrutura portadora de significados), o leitor (com seu repertório de conhecimentos prévios) e o contexto (as condições cognitivas, emocionais, sociais e físicas que influenciam o acto de ler). Estes elementos juntos promovem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do pensamento crítico.

2.2 Importância da Leitura

A leitura é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano, tanto no plano intelectual quanto no social. Trata-se de uma actividade que transcende o simples acto de decifrar palavras impressas, assumindo um papel estruturante na formação do pensamento crítico, na construção do conhecimento e na constituição da cidadania activa.

De acordo com Chishman (2007), a leitura é responsável por desenvolver no indivíduo a capacidade de ordenar ideias e de interpretar mensagens que se encontram para além do código comum da linguagem oral. Os autores afirmam que, embora existam outros meios de comunicação capazes de transmitir informações com rapidez e eficácia, é a leitura que proporciona uma conexão mais profunda com a realidade e com os valores culturais, permitindo sua apreensão de forma integral. À medida que lê, o sujeito acumula experiências cognitivas, amplia seu vocabulário e refina suas estruturas de pensamento, amadurecendo intelectualmente. Nesse processo, o educando adquire ferramentas para compreender melhor o mundo, questionar o que está posto e construir sua própria visão de realidade.

Complementando esta ideia, Leite (2001) salienta que a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências linguísticas, ao ampliar no educando as possibilidades de uso da escrita e da linguagem em geral. A autora observa que é necessário formar leitores e produtores de textos com base numa perspectiva crítica e emancipadora, o que implica não apenas decodificar signos, mas saber utilizá-los com intencionalidade comunicativa. Nas suas palavras: “ampliar no educando as possibilidades dos usos linguísticos da escrita” (p. 29). Isso significa também habilitá-lo a agir com autonomia em diferentes contextos sociais, políticos e culturais.

Essas visões ressaltam que a leitura vai além da função instrumental de obtenção de informações: ela constitui um processo formativo que prepara o indivíduo para o exercício pleno da cidadania. Ao possibilitar a ampliação do repertório cultural e a compreensão crítica da realidade, a leitura actua como um instrumento de transformação social, permitindo que o sujeito participe de forma consciente e activa na sociedade.

Concordando com os autores acima mencionados, entende-se que a leitura ocupa um lugar de destaque na vida humana. É por meio dela que o indivíduo acesse o conhecimento acumulado historicamente, interpreta o mundo em que vive e se posiciona perante ele. A leitura permite a construção de sentidos, a reinterpretação do real e a reorganização dos saberes, contribuindo, assim, para o crescimento pessoal e colectivo. Para além disso, a leitura promove a autonomia intelectual, estimula a criatividade e fortalece a identidade do sujeito, ao proporcionar-lhe novos modos de ver, sentir e compreender a realidade.

Segundo Leite (2001.p. 35) “a leitura é um motor de transformação intelectual e pessoal, ampliando horizontes, vocabulário e capacidade crítica”.

Ao considerar a importância da leitura no contexto educativo e social, “é possível destacar alguns dos seus contributos mais significativos para a formação integral do indivíduo”, Leite (2001.p. 60). A seguir, exemplos de contributos na óptica do autor:

- Aumento da capacidade de domínio de uma determinada matéria, ao permitir uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos estudados e maior facilidade de assimilação de novos saberes;
- Reconstrução do conhecimento por meio da busca contínua de novas aprendizagens, favorecendo o pensamento crítico e reflexivo;
- Possibilidade de recriação textual, pois a leitura inspira e motiva o leitor a produzir seus próprios textos com base nos conteúdos assimilados;
- Aprimoramento da expressão oral e escrita, proporcionando maior clareza, coerência e coesão nas comunicações interpessoais e institucionais;
- Ampliação do vocabulário e da consciência linguística, permitindo ao leitor adequar sua linguagem a diferentes contextos e interlocutores;

- Desenvolvimento da autonomia intelectual e emocional, ao estimular a curiosidade, a imaginação e a capacidade de interpretar diferentes pontos de vista;
- Promoção da cidadania crítica, ao habilitar o leitor a compreender, questionar e intervir no mundo de forma consciente, ética e responsável.

Dessa forma, torna-se evidente que a leitura não é apenas um instrumento pedagógico, mas uma prática vital para o pleno desenvolvimento humano e para a construção de sociedades mais justas, críticas e participativas.

2.3 Tarefas do professor no ensino da leitura e compreensão do texto

O papel do professor no ensino da leitura e da compreensão textual é de extrema importância no processo formativo dos alunos. É o professor quem orienta, media e estimula a construção de competências leitoras, sendo responsável por proporcionar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento do gosto pela leitura, bem como a capacidade de interpretação e análise crítica dos textos.

Nesse sentido, Pinto (2003) destaca que, para garantir o êxito nesta missão, o professor deve dominar o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, adotando práticas diversificadas e intencionais, pautadas por princípios pedagógicos sólidos.

De acordo com o autor, o professor deve assumir as seguintes responsabilidades essenciais:

- Acreditar que todas as crianças podem aprender a ler, independentemente de suas origens sociais ou dificuldades iniciais;
- Avaliar continuamente o progresso dos alunos, utilizando instrumentos diagnósticos e formativos para ajustar o ensino às necessidades individuais;
- Conhecer e aplicar diversas metodologias e abordagens para o ensino da leitura, reconhecendo que os alunos aprendem de formas diferentes;
- Proporcionar materiais e textos variados, incluindo literatura infantil, textos informativos, poemas, quadrinhos, entre outros, que despertem o interesse e ampliem o repertório cultural dos estudantes;
- Promover o diálogo prévio sobre o tema e o objectivo da leitura, activando conhecimentos prévios e favorecendo a construção de sentido desde o início da actividade;

- Realizar actividades que desenvolvam o vocabulário, pois o domínio lexical é fundamental para a compreensão textual;
- Ensinar explicitamente estratégias de leitura, orientando os alunos sobre como lidar com diferentes tipos de texto e como identificar suas estruturas, intenções comunicativas e significados.

Portanto, essas tarefas destacadas por Pinto (2003) indicam que o ensino da leitura não pode ser concebido como um processo mecânico ou automático, mas sim como uma prática pedagógica deliberada, reflexiva e contextualizada. Neste sentido, é imprescindível que o professor actue como um mediador crítico, capaz de despertar o interesse dos alunos e de guiá-los no processo de atribuição de significados ao texto.

Para além disso, é importante considerar que o ensino da leitura deve estar alicerçado em dois pilares fundamentais: a diversificação dos materiais de leitura e o compromisso com práticas pedagógicas significativas. Como afirmam Antunes e Silva (2011), a utilização de uma ampla variedade de textos – narrativos, informativos, descritivos, injuntivos, entre outros – permite atender às expectativas e necessidades dos estudantes, garantindo que todos tenham acesso a materiais com os quais possam se identificar, reflectir e dialogar.

Simultaneamente, a qualidade do ensino da leitura depende do comprometimento do professor com boas práticas pedagógicas, como a criação de ambientes alfabetizadores, o incentivo à leitura compartilhada, o uso de rodas de leitura e debates interpretativos, e a valorização das produções orais e escritas dos alunos. Segundo Leal (2006), o professor deve ser também um leitor activo e apaixonado, que transmite aos alunos não apenas técnicas, mas também o prazer e o valor da leitura como prática social e cidadã.

Dessa forma, pode-se afirmar que o professor tem um papel determinante na formação de leitores críticos, autónomos e proficientes. Para isso, é necessário que se envolva em constante formação, reflecta sobre sua prática e esteja aberto às novas metodologias e às transformações sociais e tecnológicas que impactam o acto de ler.

2.4 Factores que Contribuem para Dificuldades de Leitura

As dificuldades de leitura, amplamente observadas no contexto educacional moçambicano e em outras realidades similares, não decorrem de um único factor, mas sim de um conjunto de causas interligadas.

De acordo com Scoz (2010, p 31) são inúmeros os factores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, e diz nos que: “ eles não são restritos somente a causas físicas ou psicológicas, nem problemas sociais”. Tais dificuldades devem ser analisadas a partir de uma perspectiva **multidimensional**, envolvendo factores **orgânicos, cognitivos, sociais e pedagógicos**. Essa abordagem reconhece que, embora haja causas físicas e psicológicas, é igualmente importante considerar os contextos familiar, escolar e social em que o aluno está inserido.

Entre os factores orgânicos e cognitivos, destacam-se disfunções neurológicas, déficits de atenção, problemas visuais e auditivos não diagnosticados precocemente, bem como limitações no desenvolvimento da memória e da linguagem. No campo social, a ausência de estímulo à leitura no ambiente familiar, a falta de acesso a materiais de leitura e a escassa valorização cultural do livro constituem barreiras significativas ao desenvolvimento de competências leitoras. No plano pedagógico, práticas didáticas desactualizadas e a pouca ênfase em estratégias de leitura compreensiva comprometem o avanço do aluno.

Complementando essa análise, estudos realizados no âmbito da Avaliação Nacional da Qualidade da Educação Básica em Moçambique, em colaboração com o *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ), apontam para factores estruturais e institucionais que agravam o problema.

De acordo com o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE, 2020), mesmo passados dez anos da implementação do Currículo do Ensino Básico, muitos alunos continuam a não desenvolver as competências previstas. Entre as principais causas destacadas estão:

- A fraca gestão escolar, que compromete a organização e a eficácia do ensino;
- O absentismo frequente de professores e alunos, reduzindo o tempo útil de aprendizagem;
- A preparação deficiente dos docentes, desde os institutos de formação de professores até o ensino superior;
- As condições precárias de trabalho, como a inexistência de recursos didáticos e a ausência de bibliotecas escolares;
- O elevado rácio aluno/professor, dificultando a atenção individualizada e a intervenção pedagógica eficaz.

Essas condições, somadas, revelam um cenário preocupante. É importante salientar, como observa o INDE (2020), que em muitas regiões de Moçambique os alunos assistem às aulas ao ar livre, debaixo de árvores, o que compromete não apenas a concentração, mas também a motivação para o estudo. O ambiente externo, por ser imprevisível e repleto de distrações, interfere directamente no processo de leitura e aprendizagem.

É evidente que as dificuldades de leitura não podem ser compreendidas de forma simplista. É necessário um olhar sensível e crítico que leve em conta tanto os factores internos ao aluno quanto os externos ao seu contexto de aprendizagem. A superação desses desafios requer políticas públicas eficazes, investimentos em infra-estrutura escolar, valorização do professor e, sobretudo, o fortalecimento de práticas pedagógicas centradas no desenvolvimento integral do aluno.

2.5 Consequências da Problemática de Leitura

A problemática da leitura tem sido alvo de preocupação por parte de estudiosos, educadores e formuladores de políticas educacionais, uma vez que as suas consequências se estendem para além do contexto escolar, afectando negativamente a formação do sujeito e o desenvolvimento da sociedade como um todo. A leitura, sendo uma competência fundamental para o êxito académico, social e profissional, quando comprometida, pode gerar diversos entraves ao progresso individual e colectivo.

Segundo Oliveira (2008), as dificuldades de leitura manifestam-se, de forma recorrente, na incapacidade de recordar palavras já lidas, na troca frequente de letras e sílabas, bem como na limitação do vocabulário, o que compromete seriamente a fluência e a compreensão textual. Estes factores acabam por gerar frustração no educando, diminuindo seu interesse pela leitura e, conseqüentemente, afectando o seu rendimento escolar. Para Freitas (2010), a falta de motivação para ler está intimamente associada à repetição de insucessos na leitura, o que leva à evasão de práticas leitoras e à resistência na participação em actividades de interpretação e análise textual.

Além disso, conforme ressalta Carvalho (2012), os problemas de leitura têm reflexos profundos na capacidade de expressão escrita e oral do aluno, resultando em comunicações pouco claras, pobres em conteúdo e frequentemente desestruturadas. Este défice compromete não apenas a vida académica, mas também o futuro profissional do indivíduo, limitando sua inserção e mobilidade no mercado de trabalho, bem como sua capacidade de argumentação, de negociação e de participação crítica na sociedade.

Num plano mais amplo, as consequências da problemática da leitura ultrapassam o indivíduo e atingem o tecido social. Uma sociedade composta por cidadãos com baixo nível de literacia tende a apresentar baixos índices de inovação, criatividade e participação cívica (Soares, 2004). Como observa a autora, a ausência de uma cultura leitora sólida gera cidadãos mais passivos, menos críticos e mais vulneráveis à manipulação ideológica, o que compromete os fundamentos da democracia e dificulta o desenvolvimento sustentável de uma nação.

A carência de competências leitoras também tem implicações directas na perpetuação da desigualdade social, visto que o acesso ao conhecimento é uma das principais ferramentas para a mobilidade social e para a emancipação dos sujeitos. Quando a leitura não é incentivada desde os primeiros anos escolares, perpetua-se um ciclo de exclusão, em que os mesmos grupos sociais continuam marginalizados do saber, da cultura e do poder (Morais, 2006).

Com base nas reflexões supracitadas, é possível afirmar que a problemática da leitura traz, entre outras, as seguintes consequências relevantes:

- Baixo rendimento escolar, decorrente da dificuldade de compreensão textual e da fraca interpretação de conteúdos curriculares;
- Desinteresse pela leitura, provocado pela repetição de experiências frustrantes com textos escritos;
- Défice no vocabulário e na construção textual, afectando directamente as capacidades de comunicação e expressão;
- Desenvolvimento de uma sociedade pouco crítica e criativa, limitada na sua capacidade de inovar, dialogar e resolver conflitos;
- Aumento da exclusão social e cultural, uma vez que o acesso à informação e ao conhecimento passa, sobretudo, pela leitura;
- Prejuízos no desenvolvimento económico e democrático, dado que cidadãos com baixa literacia têm menor capacidade de participação informada e consciente nos processos sociais e políticos.

Conclui-se, portanto, que os impactos dos problemas de leitura não se restringem à dimensão educacional, mas estendem-se para todos os âmbitos da vida em sociedade, sendo urgente a implementação de políticas públicas eficazes e estratégias pedagógicas inovadoras que promovam uma cultura leitora desde os primeiros anos de vida escolar.

2.6 Implicações / Consequências das dificuldades de leitura no processo de ensino-aprendizagem

As dificuldades de leitura têm impactos profundos no processo de ensino-aprendizagem, afectando o desempenho do aluno em todas as disciplinas escolares. Conforme afirma Oliveira (2009), quando a escola não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem de todos os alunos, principalmente por causa da carga extensa de conteúdos, muitos estudantes com dificuldades acabam sendo "atropelados" pelo programa e fingem que estão a aprender, quando na verdade não conseguem acompanhar.

Segundo o autor, essa situação compromete todo o percurso escolar do aluno, uma vez que a leitura está na base da compreensão dos conteúdos de todas as disciplinas. Oliveira (2009) questiona: como um aluno poderá compreender um texto de História ou de Geografia, ou redigir um relatório de Ciências sem dominar a leitura e a escrita? A dificuldade na construção textual, portanto, afecta não só a disciplina de Português, mas todo o processo educativo, sendo a leitura uma ferramenta essencial para o sucesso escolar.

Com base nessa reflexão, é possível perceber que os problemas de leitura não são apenas uma limitação na alfabetização, mas têm um efeito dominó em todo o desenvolvimento académico e pessoal da criança. Quando não há intervenção adequada, as consequências podem ser sérias e duradouras.

De acordo com o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE, 2020), uma das possíveis consequências é a retenção escolar, nos casos em que o aluno não atinge as competências mínimas previstas. Isso pode levar a:

- Repetição de classe por duas ou mais vezes;
- Atraso na progressão escolar, o que prolonga o tempo no ensino primário e limita o acesso à formação e oportunidades de emprego em idade adequada;
- Perda de interesse pelos estudos e consequente abandono escolar;
- Envolvimento precoce em uniões matrimoniais, especialmente entre as raparigas;
- Sentimento de exclusão social e falta de pertença.

Nas zonas rurais, esta situação agrava-se ainda mais. Muitas famílias acreditam que se a criança reprova, é porque “não nasceu para estudar”. Tal crença leva alguns pais a retirarem as raparigas da escola, perpetuando ciclos de desigualdade e limitando o desenvolvimento pessoal e social dessas crianças (INDE, 2020).

Contudo, essas implicações mostram que é urgente valorizar e investir na leitura como uma ferramenta essencial não apenas para o sucesso escolar, mas também para o crescimento pessoal e a inclusão social dos alunos.

2.7 Estratégia para melhorar a leitura

Segundo Duke e Pearson (2002), existem diversas estratégias que, comprovadamente, contribuem para melhorar o processo de leitura, facilitando a compreensão textual e promovendo o desenvolvimento da competência leitora. Entre as estratégias mais relevantes identificadas em suas pesquisas, destacam-se: predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual, resumo e questionamento. Essas estratégias, quando bem aplicadas no contexto escolar, tornam-se instrumentos eficazes no enfrentamento das dificuldades de leitura:

2.7.1 Predição

A predição é uma técnica de leitura que consiste em antecipar o conteúdo de um texto antes de sua leitura completa. Essa antecipação baseia-se nos conhecimentos prévios do leitor e nos elementos disponíveis no próprio texto, como o título, subtítulos, imagens, palavras-chave ou mesmo o início do parágrafo. Essa estratégia tem como principal objetivo preparar cognitivamente o leitor para a leitura, orientando sua atenção e activando conhecimentos relevantes que facilitarão a compreensão.

De acordo com Martins (2006, p. 30), "predizer é um processo que consiste em antecipar, prever factos ou conteúdos do texto, utilizando o conhecimento existente para facilitar a compreensão." Ou seja, o leitor constrói hipóteses iniciais sobre o conteúdo que está por vir, as quais poderão ser confirmadas ou reformuladas ao longo da leitura.

No ambiente escolar, essa prática pode ser utilizada pelo professor ao apresentar um texto e, antes da leitura propriamente dita, incentivar os alunos a fazerem suposições sobre o que irão encontrar, com base nas pistas fornecidas pelo texto. Essa antecipação promove um envolvimento mais activo do aluno com o material de leitura e desperta sua curiosidade, o que favorece a compreensão e a motivação para ler.

2.7.2 Pensar em voz alta

Pensar em voz alta é uma técnica de leitura onde o leitor verbaliza seus pensamentos durante o processo de leitura. Essa verbalização permite tornar visível o processo de compreensão e de construção de sentido do texto. Essa estratégia ajuda o professor a compreender como o

aluno está a interpretar o que lê, podendo assim identificar onde surgem dúvidas ou falhas na compreensão.

De acordo com Duke e Pearson (2002), quando o professor modela esse comportamento, ou seja, mostra aos alunos como pensar em voz alta durante a leitura, ajuda-os a desenvolver habilidades metacognitivas, ou seja, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. Com isso, o aluno passa a controlar melhor sua compreensão, percebendo quando entendeu ou não o que leu e buscando estratégias para superar essas dificuldades.

2.7.3 Estrutura do Texto

Compreender a estrutura do texto é essencial para facilitar o processo de leitura e memorização. Ao ensinar os alunos a identificar elementos como o cenário, o problema apresentado, os objectivos do personagem, as acções realizadas, os resultados alcançados, a resolução e o tema central, o professor está a oferecer ferramentas para que o aluno organize melhor a informação lida.

Segundo Martins (2006), essa abordagem torna a leitura mais significativa e sistematizada, permitindo que o aluno antecipe acontecimentos, estabeleça relações entre os elementos do texto e compreenda de forma mais profunda o enredo. Ao reconhecer esses elementos estruturais, o aluno também desenvolve maior capacidade de produção textual, visto que internaliza os padrões organizacionais comuns aos diversos tipos de texto.

2.7.4 Representação visual do texto

A representação visual é uma estratégia que favorece a compreensão e a retenção do conteúdo lido, através da criação de imagens mentais. Quando o aluno lê e consegue visualizar mentalmente o que está a ser narrado ou descrito, ele fixa melhor a informação e compreende com mais clareza.

Roldão (2009) destaca que esta técnica é especialmente útil para alunos com dificuldades de concentração ou memória, pois associa a linguagem escrita a elementos visuais internos, criando um mapa mental do conteúdo. Além disso, pode ser potencializada com o uso de ilustrações, esquemas, mapas mentais e gráficos, principalmente em textos informativos.

2.7.5 Resumo

Fazer um resumo é uma actividade que exige do leitor uma leitura atenta e crítica. Ao seleccionar as informações mais relevantes do texto, o aluno precisa compreender, interpretar

e reorganizar os dados lidos com suas próprias palavras. Esse exercício fortalece não só a capacidade de síntese, mas também a compreensão global do conteúdo.

De acordo com Roldão (2009), a prática do resumo ajuda o aluno a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia na leitura, pois ele passa de mero leitor passivo para um sujeito activo que interage com o texto. Essa habilidade é útil em todas as disciplinas escolares, visto que permite o estudo mais eficiente dos conteúdos abordados em sala de aula.

2.7.6 Questionamento

Segundo Roldão (2009), formular perguntas sobre o texto é uma forma eficaz de aprofundar a compreensão. Quando o aluno faz perguntas e procura respostas, ele reflecte sobre o conteúdo e se envolve mais na leitura.

Além dessas estratégias teóricas, algumas práticas simples e adaptadas ao contexto escolar podem ser muito úteis para lidar com as dificuldades de leitura, como:

- **Formação de grupos na sala de aula:** Permite que alunos com melhor desempenho auxiliem os colegas que apresentam mais dificuldades, promovendo uma aprendizagem colaborativa e solidária.
- **Cartazes de letras e palavras nas paredes:** Essa técnica ajuda a criar um ambiente de imersão na leitura, onde os alunos têm contacto constante com palavras e letras, facilitando o reconhecimento e a familiarização.
- **Competições de leitura:** Tornar a leitura uma actividade divertida e desafiadora estimula o empenho e o interesse dos alunos. Pequenas competições podem motivar os estudantes a se esforçarem mais para melhorar suas habilidades.

Todas essas estratégias, quando aplicadas de forma cuidadosa e adaptada à realidade da turma, podem contribuir significativamente para o avanço dos alunos na leitura e, conseqüentemente, no seu rendimento escolar geral.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos que orientaram a realização da pesquisa, incluindo a descrição do local do estudo, com destaque para a comunidade e a escola; o tipo de pesquisa adoptado, considerando a abordagem qualitativa e os objectivos explicativos; as técnicas de colecta de dados, com ênfase na entrevista estruturada; a delimitação da população e da amostra; e, por fim, as considerações éticas que garantem a integridade e a validade do estudo.

3.1 Descrição do local da pesquisa

3.1.1 Descrição da Comunidade

Segundo a Direcção Provincial de Estatística da Zambézia, censo populacional (2017) Muerrungo fica situado na parte ocidental da província da Zambézia, concretamente no sudeste do distrito de Derre. É uma das comunidades do posto administrativo de Derre-Sede na localidade de Derre-Sede. Dista cerca de 19 Km da vila sede do distrito de Derre. A sua população humana é estimada em cerca de 1894 habitantes da etnia Maloló (Málolos) e é falante da língua Loló.

3.1.2 Descrição da Escola

A presente trabalho desenvolveu-se na escola de construção convencional com um universo de duzentos quarenta e três alunos, sendo cento e trinta homens e cento e treze mulheres, de 1ª a 3ª classes com sete professores, inclusive membros da direcção da escola, dos quais, três professores e duas professoras. A escola tem um total de seis salas de aula, leccionando em dois turnos, duas turmas da terceira classe e com o total de dois professores de Português.

3.2 Classificação da Pesquisa

3.2.1 Quanto à abordagem

Quanto à abordagem, o estudo foi conduzido com base na pesquisa qualitativa, que permite uma análise detalhada e contextualizada dos fenómenos investigados.

De acordo com Andrade (2001), a pesquisa qualitativa é caracterizada por um conjunto de procedimentos sistemáticos que se apoiam no raciocínio lógico e no uso de métodos científicos para compreender problemas complexos e propor soluções eficazes. Essa

abordagem é adequada para explorar as nuances do processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

No caso específico deste estudo, a pesquisa qualitativa foi essencial para investigar os factores que dificultam o processo de leitura nos alunos da terceira classe na Escola Primária Completa de Muerrungo. Por meio de métodos entrevistas, busca-se captar as percepções dos professores, alunos e encarregados de educação, com o objetivo de identificar as principais barreiras no desenvolvimento das habilidades de leitura.

3.2.2 Quanto aos Objectivos

Quanto aos objectivos, o presente estudo caracteriza-se como explicativo. Segundo Gil (2019), a pesquisa explicativa busca identificar os factores que contribuem para a ocorrência de determinados fenómenos, interpretando a essência dos acontecimentos de forma detalhada e fundamentada. Essa abordagem permite compreender não apenas as causas dos problemas investigados, mas também as relações existentes entre os diferentes elementos envolvidos.

No caso deste trabalho, procurou-se *analisar as estratégias de ensino da leitura em alunos da Terceira Classe na Escola Primaria Completa de Muerrungo na Província da Zambézia*. Através da análise de dados qualitativos e da apresentação de exemplos concretos, buscou-se interpretar os acontecimentos e consolidar as teses que sustentam o estudo. Dessa forma, espera-se contribuir para o desenvolvimento de estratégias educativas mais eficazes, promovendo uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos. Não só explicar, de maneira persuasiva, as causas que dificultam o processo de leitura nos alunos da terceira classe na Escola Primária Completa de Muerrungo

3.3 Técnicas de colecta de dados

Em relação às técnicas de colecta de dados, foi utilizada a entrevista para a obtenção de informações relevantes para o estudo.

3.3.1 Entrevista

De acordo com Gaskell (2020), a entrevista consiste em uma interacção face a face ou mediada, realizada de forma sistemática, com o objectivo de colectar informações verbais que atendam aos propósitos da pesquisa.

No presente trabalho, foi empregada a técnica de entrevista padronizada ou estruturada, na qual o entrevistador segue um roteiro previamente elaborado, com perguntas predeterminadas que guiam a colecta de dados de maneira uniforme e organizada.

Foram entrevistados quatro alunos, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, e dois professores, totalizando 6 participantes. Essa escolha permite explorar diferentes perspectivas sobre as dificuldades no processo de leitura. A técnica de entrevistas estruturadas apresenta diversas vantagens, como maior confiabilidade e validade nas avaliações, informações consistentes e comparáveis entre os participantes, e a redução de vieses pessoais, promovendo um levantamento de dados mais objectivo e fundamentado. A aplicação desta técnica foi essencial para identificar as causas dos desafios na aprendizagem da leitura e propor intervenções adequadas para superar tais dificuldades.

3.4 População e Amostra

População ou universo de pesquisa é o conjunto completo e total de indivíduos, objecto, eventos, ou elementos que compartilham características comuns e que são o foco do estudo sobre os quais se deseja tirar conclusões. No presente estudo, a população total da Escola Primária Completa de Muerrungo é composta por 250 alunos da terceira classe, 20 professores, cinco membros da direcção e 10 funcionários não docentes.

De acordo com Gil (2019), amostra é uma parcela convenientemente seleccionada de um universo ou população, escolhida para representar o conjunto total de elementos a serem estudados. Essa selecção é fundamental para que os resultados obtidos na pesquisa sejam generalizáveis e representativos da realidade observada.

A amostra desta pesquisa foi constituída por quatro alunos, três professores sendo: (dois alunos e duas alunas), (dois professores e uma professora) da terceira classe. A escolha desta amostra deve-se à sua representatividade e à possibilidade de captar diferentes percepções e experiências relacionadas às dificuldades no processo de leitura.

A composição da amostra seguiu critérios que permitem analisar de forma mais detalhada as dinâmicas educacionais no contexto investigado, garantindo que os dados colectados sejam relevantes e sustentem conclusões aplicáveis à realidade da escola. Assim, a amostra de seis(6) participantes reflecte uma parcela diversificada e significativa da população estudada.

De salientar que um dos constrangimentos / limitação foi mesmo a demora da Faculdade na emissão de credencial para a recolha de dados para a pesquisa. Porém, apesar de ter sido

autorizado a fazer a recolha de dados antes da emissão da credencial, dado o grau da simpatia e compressão da direcção da Escola Primária Completa de Muerrungo, isto faz com que a data da assinatura da credencial não corresponda com o cronograma das actividades de recolha de dados ora programado

Tabela 1: *Descrição da amostra.*

Descrição	Amostra		
	H	M	HM
Professores	1	1	2
Alunos	2	2	4
Total	3	3	6

Fonte: Autor 2025.

3.5 Considerações éticas da pesquisa

Para garantir o cumprimento das questões éticas nesta pesquisa, foi solicitado à Faculdade de Educação (FACED) uma credencial que autorize a realização do estudo na Escola Primária Completa de Muerrungo, assegurando que todos os procedimentos estejam devidamente alinhados às normas institucionais. Além disso, foi preservado o anonimato dos participantes, garantindo que suas identidades sejam mantidas em sigilo durante todas as etapas da pesquisa, desde a colecta de dados até a divulgação dos resultados. As informações fornecidas pelos informantes foram tratadas com total confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins académicos, reforçando o compromisso de respeitar a privacidade e os direitos dos envolvidos. Essa abordagem ética busca promover um ambiente de confiança entre pesquisador e participantes, assegurando que a pesquisa seja conduzida de forma responsável e transparente, em conformidade com os princípios de integridade académica e respeito à dignidade humana.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos na Escola Primária Completa de Muerrungo, seguindo o método proposto por Goldenberg (2004), que utiliza o critério de semelhança e diferença para organizar as informações. As respostas com conteúdos semelhantes foram agrupadas, enquanto as discrepantes foram separadas para evidenciar diferentes perspectivas e particularidades, em seguida fez-se atribuição de significados à luz das teorias que sustentam a temática. Para preservar as identidades, os participantes foram codificados como A1, A2, A3 e A4 (alunos) e P1 e P2 (professores).

4.1 Resultados das Respostas Dirigidas aos Alunos

Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino da leitura na Escola Primária Completa de Muerrungo;

Resposta dos alunos

1 O professor pede para leres sozinho ou sempre lê com os colegas?

No que diz respeito às estratégias de leitura utilizadas em sala de aula, os alunos entrevistados (A1, A2, A3, A4) relataram diferentes abordagens adoptadas pelos professores para a prática da leitura.

O aluno A1 afirmou: *“A professora às vezes manda ler sozinho e outras vezes em grupo.”*

Esta resposta indica uma variação metodológica que alterna entre a leitura individual e colectiva, o que pode ser benéfico para o desenvolvimento de diferentes habilidades leitoras.

Segundo Nérici (1991), a aprendizagem é um processo dinâmico que se beneficia de múltiplas abordagens, sendo importante que os alunos tenham oportunidades tanto para praticar autonomamente quanto para interagir com os colegas durante as actividades de leitura.

O aluno A2 complementou: *“Gosto mais quando leio com os amigos porque a gente se ajuda.”*

Esta preferência pela leitura colaborativa ressalta o valor da interacção social no processo de aprendizagem, conforme destacado por Vygotsky (1978) em sua teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal, onde os pares podem desempenhar um papel fundamental na

construção do conhecimento. Por outro lado, alguns alunos mencionaram experiências diferentes com relação à organização das actividades de leitura.

O aluno A3 relatou: *“Quase sempre leio com a turma toda, o professor lê primeiro e a gente repete.”*

Esta prática, comum em muitas escolas moçambicanas, reflecte o método tradicional de leitura coral, que, embora possa ajudar os alunos mais tímidos ou com dificuldades, pode não oferecer oportunidades suficientes para o desenvolvimento da leitura independente. Como observa Marcelino (2008), é fundamental que os alunos tenham momentos para praticar a leitura individualmente, pois isso permite ao professor identificar dificuldades específicas e oferecer um apoio mais direccionado.

O aluno A4 acrescentou: *“Quando tem poucos livros, a gente tem que ler junto.”*

Esta situação, comum em escolas com recursos limitados, ilustra um dos desafios enfrentados no contexto rural moçambicano, onde a escassez de materiais didácticos muitas vezes determina a forma como as actividades são organizadas, limitando as possibilidades de trabalho individualizado.

As respostas dos alunos revelam que as estratégias de leitura adoptadas na Escola Primária Completa de Muerrungo são influenciadas tanto por escolhas pedagógicas quanto pelas condições materiais disponíveis. Enquanto alguns professores procuram variar entre leitura individual e em grupo, outros são obrigados a priorizar abordagens colectivas devido à falta de recursos ou ao grande número de alunos.

Duke e Pearson (2002) defendem que ambas as abordagens têm seu valor - a leitura individual desenvolve autonomia e confiança, enquanto a leitura em grupo promove a colaboração e a troca de conhecimentos. No entanto, como alerta o INDE (2020), em contextos com turmas numerosas e poucos materiais, como é o caso de muitas escolas rurais em Moçambique, os professores enfrentam dificuldades para implementar estratégias diversificadas que atendam às necessidades de todos os alunos. Esta realidade reforça a importância de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho nas escolas, incluindo a disponibilização de materiais didácticos em quantidade suficiente e a formação de professores em metodologias que possam ser adaptadas a diferentes contextos e recursos.

2. Achas que as actividades de leitura te ajudam a aprender melhor? Explica.

A percepção dos alunos entrevistados (A1, A2, A3, A4) sobre a contribuição das actividades de leitura para a sua aprendizagem revela diferentes níveis de consciência sobre a importância desta competência.

O aluno A1 afirmou: *“Sim, quando leio consigo entender melhor as histórias e as lições.”*

Esta resposta demonstra que o aluno já percebe a leitura como uma ferramenta fundamental para a compreensão dos conteúdos escolares, confirmando o que defende Cruz (2007) quando afirma que a leitura está intrinsecamente ligada à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem.

O aluno A2 complementou: *“Ajuda porque aprendo palavras novas todos os dias.”*

Esta observação vai ao encontro das ideias de Pinto (2003), que destaca a importância de actividades que desenvolvam o léxico dos alunos, ampliando gradualmente seu vocabulário e capacidade de expressão.

Alguns alunos demonstraram menos clareza sobre o papel da leitura no seu processo de aprendizagem. O aluno A3 disse: *“Não sei, só leio porque a professora manda.”* Esta resposta sugere que, para alguns estudantes, a leitura ainda não se tornou uma actividade significativa, permanecendo como uma obrigação escolar sem conexão clara com seu processo de aprendizagem. Como alerta Scoz (2010), quando os alunos não percebem a utilidade prática do que aprendem, seu engajamento e motivação podem ser comprometidos.

O aluno A4 acrescentou: *“Às vezes ajuda, mas quando as palavras são difíceis não entendo nada.”*

Esta dificuldade mencionada pelo aluno reforça a necessidade de se adequar os textos ao nível de proficiência dos alunos, conforme defendem Duke e Pearson (2002), que sugerem a utilização de estratégias como a predição e o questionamento para facilitar a compreensão de textos mais complexos. As diferentes percepções dos alunos sobre a utilidade das actividades de leitura reflectem não apenas seus níveis individuais de proficiência, mas também a qualidade e adequação das estratégias pedagógicas empregadas.

Libâneo (1994) enfatiza que o ensino deve criar situações em que os alunos vivenciem experiências significativas que produzam modificações estáveis em seu conhecimento e habilidades. No contexto da Escola Primária Completa de Muerrungo, onde muitos alunos enfrentam desafios socioeconómicos que podem afectar sua aprendizagem, é particularmente importante que os professores utilizem estratégias que tornem explícita a relação entre a

leitura e a vida cotidiana dos estudantes, mostrando como esta competência pode ser útil tanto dentro quanto fora da escola.

4.2 Resultados das Respostas Dirigidas aos Professores

Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino da leitura na Escola Primária Completa de Muerrungo;

Resposta dos professores

1. Como envolve os alunos nas actividades de leitura para torná-las mais interessantes?

Os professores (P1, P2) compartilharam diversas estratégias para aumentar o engajamento dos alunos nas actividades de leitura, buscando torná-las mais interessantes e relevantes para o cotidiano dos estudantes.

O professor P1 afirmou: *“Uso histórias do quotidiano das crianças e peço que relacionem com suas experiências pessoais.”*

Esta abordagem está alinhada com as ideias de Cruz (2007) sobre a importância de tornar os conteúdos significativos para os alunos. Ao conectar as histórias com a vida dos estudantes, o professor cria um vínculo afectivo e contextualiza a leitura, fazendo com que os alunos se sintam mais próximos do conteúdo e motivados a participar.

O professor P2 complementou: *“Organizo pequenas dramatizações onde os alunos representam personagens dos textos que lemos.”*

Esta estratégia lúdica corrobora as recomendações de Jouve (2002) sobre a dimensão afectiva da aprendizagem da leitura, que pode ser potencializada através de actividades criativas e prazerosas. A dramatização torna a leitura mais dinâmica e envolvente, permitindo que os alunos se expressem de forma criativa e reforcem a compreensão dos textos de maneira divertida e interactiva. A utilização de elementos competitivos e de reconhecimento também foi mencionada como forma de motivação.

O professor P1 explicou: *“Criei um quadro de méritos onde registro os progressos na leitura, o que estimula a superação pessoal.”*

Este método de reforço positivo está em consonância com os princípios de Skinner sobre condicionamento operante, adaptados ao contexto educativo por Pinto (2003). Ao reconhecer os avanços dos alunos de forma visível, o professor motiva-os a continuar se esforçando e aprimorando suas habilidades de leitura.

O professor P2 acrescentou: *"Realizamos concursos semanais de leitura fluente, com pequenos reconhecimentos para os mais empenhados."* Essas práticas, embora simples, são particularmente relevantes no contexto moçambicano descrito por Leite (2001), onde a valorização social da leitura ainda precisa ser fortalecida, especialmente em comunidades rurais. A competição amigável e o reconhecimento dos esforços dos alunos ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais motivador, estimulando a participação e o empenho nas actividades de leitura.

Os professores também destacaram a importância de vincular a leitura às demais áreas do conhecimento e à vida prática.

O professor P1 mencionou: *"Sempre que possível, relaciono os textos com conteúdos de outras disciplinas como Estudo do Meio ou Matemática."*

Esta interdisciplinaridade está alinhada com as recomendações do MINEDH para o ensino básico em Moçambique. Ao relacionar a leitura com outras áreas do conhecimento, os professores ampliam a relevância dos textos, mostrando aos alunos que a leitura não se limita à sala de aula, mas tem aplicação prática em várias situações da vida cotidiana.

O professor P2 afirmou: *"Peço aos alunos que leiam instruções de jogos, receitas simples ou mensagens úteis para o seu dia-a-dia."*

Esta contextualização prática da leitura, defendida por Filipe (2013), é especialmente importante em contextos onde muitos pais têm baixa escolaridade e não podem oferecer estímulos literários em casa, situação comum nos distritos rurais moçambicanos, conforme documentado pelo INDE (2020). Ao incentivar a leitura de textos práticos e do cotidiano, os professores ajudam os alunos a perceberem a utilidade da leitura na resolução de problemas e na realização de tarefas diárias. Através destas estratégias, os professores buscam demonstrar a utilidade concreta da leitura, transformando-a de uma mera tarefa escolar em uma ferramenta relevante para a vida dos alunos, estimulando sua motivação e engajamento nas actividades de leitura.

2. Senhor Professor, ainda, tem oportunidade de acrescentar. Tem algo por falar sobre a questão colocada?

Os professores entrevistados (P1, P2) destacaram aspectos complementares que consideram fundamentais para o ensino da leitura no contexto específico da Escola Primária Completa de Muerrungo.

O professor P1 afirmou: *“Gostaria de reforçar a importância da formação contínua para nós professores, pois muitas vezes trabalhamos com métodos antigos por falta de acesso a novas técnicas.”*

Esta observação está em consonância com as recomendações do MINEDH (2022), que reconhece a necessidade de actualização permanente dos docentes para melhorar a qualidade do ensino, especialmente em zonas rurais onde os desafios são maiores.

O professor P2 complementou: *“A comunidade precisa estar mais envolvida no processo, pois muitos pais não entendem a importância de acompanhar a leitura em casa.”*

Esta preocupação reflecte as conclusões de Leite (2001) sobre a importância da parceria entre escola e família no processo de alfabetização, mesmo em contextos onde os pais têm baixa escolaridade. Os professores também chamaram atenção para questões estruturais que impactam directamente o ensino da leitura.

O professor P1 mencionou: *“Muitas crianças chegam à escola sem tomar café da manhã, o que afecta sua concentração nas actividades de leitura.”*

Esta realidade, comum em distritos pobres de Moçambique, foi igualmente identificada pelo INDE (2020) como um factor que compromete o rendimento escolar.

O professor P2 acrescentou: *“A falta de energia eléctrica na escola limita nosso acesso a materiais digitais que poderiam enriquecer as aulas.”*

Esta limitação tecnológica, característica de muitas zonas rurais moçambicanas, contrasta com as recomendações de Duke e Pearson (2002) sobre a utilização de recursos multimídia para diversificar as estratégias de ensino da leitura, mostrando como as desigualdades regionais afectam as possibilidades pedagógicas. Finalmente, os professores expressaram seu compromisso com a superação dos desafios.

O professor P1 declarou: *“Apesar das dificuldades, continuamos buscando formas criativas de ensinar, pois sabemos que a leitura é a base para todas outras aprendizagens.”*

Esta perseverança diante das adversidades ecoa os princípios defendidos por Libâneo (1994) sobre o papel transformador do professor, que, mesmo em contextos de escassez de recursos,

actua como agente fundamental na promoção da aprendizagem significativa. Para Libâneo, o professor não deve limitar-se a transmitir conteúdos, mas sim buscar constantemente estratégias que possibilitem a construção do conhecimento, mesmo diante de condições desfavoráveis.

O professor P2 concluiu: *“Sonhamos com o dia em que teremos uma biblioteca escolar e mais materiais, mas enquanto isso não acontece, fazemos o possível com o que temos.”*

Esta postura resiliente, comum entre educadores em contextos desfavorecidos, reflecte o que Scoz (2010) descreve como a capacidade de adaptação criativa que muitos professores desenvolvem para enfrentar as limitações estruturais, sempre com foco no direito fundamental das crianças à educação de qualidade, mesmo nas condições mais adversa

3. Discussão de Resultados

A análise dos dados colectados na Escola Primária Completa de Muerrungo revelou aspectos fundamentais sobre o ensino da leitura na terceira classe, abrangendo as estratégias pedagógicas adoptadas, a influência dos recursos disponíveis, o impacto no desempenho dos alunos e possíveis caminhos para melhorias. Os professores utilizam predominantemente métodos tradicionais, como o método silábico, que parte da decodificação de sílabas simples para a formação de palavras e frases, uma abordagem que encontra respaldo em Libâneo (1994) ao defender a importância de um processo sequencial e sistemático no ensino da leitura. Portanto, essa metodologia é frequentemente complementada pela leitura coral, na qual o professor modela a pronúncia e os alunos repetem em conjunto, uma prática que, embora ajude na memorização e no desenvolvimento da fluência, acaba por limitar a autonomia dos alunos, pois raramente têm oportunidades de praticar a leitura individualmente.

No entanto, a falta de diversificação metodológica, como a incorporação de estratégias de predição, resumo ou questionamento pós-leitura, conforme sugerido por Duke e Pearson (2002), acaba por limitar o desenvolvimento da compreensão textual, reduzindo a leitura a um mero exercício de decodificação em vez de uma actividade de construção de significado. Segundo esses autores, a compreensão leitora é potencializada quando os alunos são expostos a práticas que os incentivam a antecipar conteúdos, sintetizar ideias principais e reflectir criticamente sobre o texto. A ausência dessas estratégias compromete o envolvimento cognitivo dos estudantes com a leitura, restringindo o seu papel a leitores passivos, quando o ideal seria que actuassem como participantes activos no processo de construção do

conhecimento. Em contextos como o da Escola Primária Completa de Muerrungo, essa limitação metodológica pode acentuar ainda mais as desigualdades no desenvolvimento das competências de leitura, especialmente entre os alunos com menor suporte familiar e menos acesso a materiais de leitura fora da escola.

A escassez de recursos didáticos surge como um dos principais obstáculos ao ensino eficaz da leitura nesta escola. Os professores relataram que os livros didáticos são insuficientes, muitas vezes sendo compartilhados entre três ou quatro alunos, o que dificulta a prática individual e a consolidação das habilidades leitoras. Essa realidade, já documentada pelo INDE (2020) como um dos factores que comprometem a qualidade do ensino em zonas rurais, é agravada pela quase ausência de materiais complementares, como livros de histórias infantis ou jogos educativos, que poderiam enriquecer as aulas e tornar a aprendizagem mais atraente. Na falta desses recursos, os docentes recorrem a soluções criativas, como a confecção de cartazes artesanais com sílabas e palavras ou a utilização de objectos do quotidiano para associar à leitura, estratégias que, embora demonstrem a capacidade de adaptação dos professores, não substituem os materiais estruturados necessários para uma alfabetização eficaz. A falta de acesso a textos variados e ilustrados, que poderiam facilitar a compreensão e despertar o interesse pela leitura, conforme destacado por Jouve (2002), acaba por limitar as possibilidades pedagógicas, tornando as aulas mais monótonas e menos eficazes no desenvolvimento das competências leitoras.

O impacto dessas estratégias e condições no desempenho dos alunos é significativo, com muitos a apresentarem dificuldades persistentes na decodificação e compreensão de textos. Os professores relataram que os alunos frequentemente trocam ou omitem sílabas em palavras mais longas, confundem letras com formas similares e demonstram dificuldades em entender o significado global dos textos, limitando-se a repetir partes do conteúdo sem conseguir reformulá-lo com suas próprias palavras. Essas lacunas, que reflectem uma compreensão superficial dos textos, estão directamente relacionadas com as limitações metodológicas e a falta de recursos, mas também com factores externos, como a reduzida exposição à leitura fora do ambiente escolar. Muitos alunos não têm oportunidade de praticar a leitura em casa, seja pela falta de materiais, seja pelo baixo nível de alfabetização dos familiares, uma realidade que reforça a necessidade de a escola assumir um papel mais activo na promoção da leitura, criando estratégias que compensem essas carências.

Face a esses desafios, várias estratégias inovadoras poderiam ser implementadas para melhorar o ensino da leitura neste contexto. Em primeiro lugar, a diversificação das

metodologias de ensino, incorporando estratégias como a predição, o resumo e o questionamento, poderia ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda dos textos, indo além da mera decodificação. A criação de um cantinho de leitura na escola, mesmo com recursos limitados, poderia proporcionar maior contacto com os livros, enquanto um sistema de empréstimo permitiria que os alunos praticassem em casa. A formação continuada dos professores em metodologias activas e a utilização de materiais locais para criar textos contextualizados também seriam medidas valiosas, ajudando a tornar as aulas mais dinâmicas e significativas.

Por fim, o envolvimento da comunidade, através de actividades como horas do conto ou oficinas de leitura, poderia reforçar a importância da leitura e criar uma cultura literária mais forte, essencial para o sucesso académico dos alunos. Estas mudanças, embora requeiram investimento e planeamento, são fundamentais para transformar o ensino da leitura numa experiência mais eficaz e gratificante para todos os envolvidos.

4.3 Resultados das Respostas Dirigidas aos Alunos:

Quanto a este objectivo específico **Descrever o impacto das estratégias de ensino adoptadas pelos professores no desempenho dos alunos; temos as seguintes questões e respectivas respostas:**

Resposta dos alunos

1. O que achas que poderia ser feito para melhorar as aulas de leitura?

As sugestões dos alunos entrevistados (A1, A2, A3, A4) para melhorar as aulas de leitura revelam uma percepção aguçada sobre o que poderia facilitar seu processo de aprendizagem, mesmo considerando as condições limitadas de muitas escolas rurais moçambicanas.

O aluno A1 propôs: *“A professora poderia trazer mais histórias com desenhos para a gente gostar mais de ler.”*

Esta sugestão vai ao encontro das recomendações de Duke e Pearson (2002) sobre a importância de materiais visuais no processo de leitura, especialmente para crianças em fase inicial de alfabetização. O uso de livros ilustrados não só torna a leitura mais atractiva, como também auxilia na compreensão textual, permitindo que os alunos associem imagens às palavras.

O aluno A2 complementou: *“Podíamos ter mais tempo para ler em voz alta um de cada vez.”*

Esta observação reflecte a necessidade de práticas mais individualizadas, onde cada aluno tenha oportunidade de desenvolver sua fluência leitora com a devida atenção do professor, conforme defendido por Pinto (2003) ao destacar a importância de avaliar continuamente o progresso individual dos alunos. Alguns alunos focaram suas sugestões na necessidade de materiais e espaços mais adequados para a prática da leitura.

O aluno A3 disse: *“Precisamos de mais livros na nossa sala porque às vezes temos que dividir um livro entre cinco.”*

Esta realidade de escassez de materiais didáticos, comum em muitas escolas rurais de Moçambique, foi também identificada pelo INDE (2020) como um dos principais obstáculos para a qualidade do ensino. Quando os alunos precisam compartilhar livros em pequenos grupos, isso limita suas oportunidades de prática individual e o desenvolvimento da autonomia na leitura.

O aluno A4 acrescentou: *“Seria bom ter um cantinho só para leitura com livros que podemos levar para casa.”*

Esta ideia de criar um espaço específico para leitura na escola e implementar um sistema de empréstimo de livros alinha-se com as estratégias propostas por Leite (2001) para fomentar o hábito da leitura, mesmo em contextos com recursos limitados. As propostas dos alunos, embora simples, apontam para direcções importantes no aprimoramento do ensino da leitura: a necessidade de materiais mais atraentes e adequados, a importância de estratégias que permitam maior individualização do ensino, e a criação de condições que favoreçam o acesso continuado aos livros.

Como observa Scoz (2010), a superação das dificuldades de aprendizagem requer uma abordagem multidimensional que considere tanto factores pedagógicos quanto condições materiais. No contexto específico da Escola Primária Completa de Muerrungo, onde muitos alunos não têm acesso a materiais de leitura fora da escola, a implementação de algumas dessas sugestões poderia representar um avanço significativo. A criação de um cantinho de leitura, por exemplo, não exigiria grandes investimentos, mas poderia ter um impacto considerável ao proporcionar maior contacto com os livros. Da mesma forma, a selecção cuidadosa de histórias ilustradas e a organização do tempo de aula para permitir mais leitura individual, como sugerido pelos alunos, são ajustes possíveis mesmo dentro das actuais limitações de recursos, e que poderiam contribuir para tornar as aulas de leitura mais eficazes e prazerosas para todos os estudantes.

4.4 Resultados das Respostas Dirigidas aos Professores

Quanto a este objectivo específico **Descrever o impacto das estratégias de ensino adoptadas pelos professores no desempenho dos alunos; temos as seguintes questões e respectivas respostas:**

Resposta dos Professores

1. Como avalia o nível de leitura dos alunos?

Os professores entrevistados (P1, P2) compartilharam métodos semelhantes para avaliar o nível de leitura dos alunos, embora tenham destacado diferentes aspectos do processo.

O professor P1 explicou: *“Observo a fluência quando lêem em voz alta, verificando se reconhecem as palavras sem dificuldade e se mantêm o ritmo”*

Esta abordagem está alinhada com os critérios de avaliação sugeridos por Pinto (2003), que inclui a fluência como um dos indicadores fundamentais do desenvolvimento da competência leitora. De acordo com o autor, a fluência vai além da simples leitura rápida. Ela envolve a capacidade de ler com precisão, entonação adequada, ritmo constante e compreensão do que está a ser lido. Pinto (2003) destaca que a leitura fluente é resultado de práticas contínuas e orientadas, sendo essencial para que os alunos desenvolvam autonomia na leitura e consigam interpretar os textos com mais facilidade.

O professor P2 complementou: *“Além da fluência, presto atenção se eles compreendem o que estão lendo, fazendo perguntas simples sobre o texto.”*

Esta prática de questionamento pós-leitura corrobora as estratégias propostas por Duke e Pearson (2002), que destacam a importância de avaliar não apenas a decodificação, mas também a compreensão textual, como elementos essenciais da competência leitora. Segundo os autores, compreender um texto envolve mais do que reconhecer palavras e frases; trata-se de ser capaz de interpretar, reflectir e construir sentido a partir do que foi lido. O questionamento é, portanto, uma estratégia poderosa que estimula os alunos a pensarem criticamente sobre o conteúdo, relacionarem com conhecimentos prévios e expressarem suas interpretações. Ambos os professores mencionaram a utilização de instrumentos informais de avaliação contínua.

O professor P1 afirmou: *“Faço avaliações diárias através da participação nas actividades de leitura, sem precisar de provas formais.”*

Esta prática de avaliação formativa está em sintonia com as recomendações do MINEDH para o ensino básico, que enfatiza a importância de acompanhar o progresso dos alunos de maneira sistemática e contínua.

O professor P2 acrescentou: *“Uso uma lista de palavras de dificuldade progressiva para verificar em que nível cada aluno está.”*

Este método de avaliação por níveis, sugerido por Scoz (2010), permite identificar com maior precisão as dificuldades específicas de cada aluno, facilitando o planeamento de intervenções pedagógicas mais direccionadas.

De acordo com Scoz (2010), a utilização de listas graduadas de palavras é uma estratégia eficaz para diagnosticar o estágio de desenvolvimento da leitura nos alunos. Essa abordagem considera que a aprendizagem da leitura não ocorre de forma linear e uniforme entre todos os estudantes. Assim, ao classificar os alunos com base na sua capacidade de reconhecer e ler palavras com níveis variados de complexidade — desde as mais simples e frequentes até as mais complexas e menos usuais — o professor consegue elaborar planos de ensino personalizados, ajustando actividades de leitura e práticas de apoio conforme o nível de proficiência identificado.

Os professores também relataram os principais desafios encontrados no processo de avaliação da leitura. O professor P1 destacou: *“Com turmas grandes, fica difícil avaliar todos com a frequência necessária.”*

Esta limitação, decorrente da elevada relação aluno/professor, foi igualmente apontada pelo INDE (2020) como um dos factores que comprometem a qualidade do ensino em Moçambique, visto que a sobrecarga de alunos por docente reduz significativamente o tempo disponível para uma avaliação individualizada, contínua e eficaz das competências leitoras de cada estudante. Nesse sentido, a falta de condições adequadas, como o número ideal de alunos por sala, impacta negativamente o processo de acompanhamento e intervenção pedagógica, o que pode resultar em atrasos no desenvolvimento da leitura.

Por sua vez, o professor P2 mencionou: *“Muitos alunos ficam nervosos quando chamados para ler sozinhos, o que dificulta a avaliação real das suas capacidades.”*

Esta observação sobre a ansiedade dos alunos durante as avaliações remete às considerações de Oliveira (2009), que alerta para a importância de se criar um ambiente emocionalmente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam encorajados a participar das atividades de leitura sem receio de errar. Um ambiente marcado pela empatia e pelo apoio mútuo contribui significativamente para a superação de bloqueios emocionais e facilita a manifestação plena das competências de leitura.

Ambos os professores concordaram que, apesar das dificuldades, a avaliação contínua do nível de leitura é essencial para identificar os alunos que precisam de apoio adicional e para ajustar as estratégias de ensino às necessidades reais da turma. Essa visão está em conformidade com Libâneo (1994), que defende a concepção de ensino como um processo dinâmico, flexível e adaptável, em que o professor deve observar constantemente o progresso dos alunos e reorientar sua prática pedagógica em função dos resultados obtidos, garantindo, assim, uma aprendizagem mais significativa e equitativa.

2. Quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos na leitura?

Os professores entrevistados (P1, P2) identificaram várias dificuldades comuns entre os alunos da terceira classe no processo de aprendizagem da leitura.

O professor P1 afirmou: *“A maior dificuldade é a decifração de palavras mais longas e complexas, onde os alunos frequentemente trocam ou omitem sílabas.”*

Este problema de decodificação, conforme descrito por Scoz (2010), está relacionado com a fase inicial de aquisição da leitura, onde as crianças ainda não desenvolveram plenamente a consciência fonológica.

O professor P2 complementou: *“Muitos confundem letras com formas similares, como 'b' e 'd', ou 'p' e 'q', especialmente quando estão cansados.”*

Estas confusões, comuns no processo de alfabetização, foram igualmente identificadas por Cruz (2007) como parte do desenvolvimento natural da leitura, mas que podem persistir quando não há intervenção adequada. Além das dificuldades técnicas, os professores destacaram problemas de compreensão leitora.

O professor P1 explicou: *“Eles conseguem ler as palavras isoladas, mas têm muita dificuldade em entender o significado completo dos textos.”*

Esta limitação na compreensão textual vai ao encontro das observações de Duke e Pearson (2002), que enfatizam a importância de estratégias específicas para desenvolver a capacidade de extrair significado dos textos. De acordo com os autores, a leitura eficiente vai além da simples decodificação das palavras e envolve a compreensão profunda do conteúdo, o que exige que os alunos sejam capazes de relacionar o que lêem com seus conhecimentos prévios, fazer inferências e sintetizar informações.

Essa dificuldade de compreensão total do texto pode ser atribuída à falta de habilidades de interpretação, que, segundo os mesmos autores, só se desenvolvem por meio de práticas pedagógicas que incentivem a análise crítica do texto. Além disso, a compreensão leitora está diretamente ligada ao uso de estratégias, como a predição, a análise da estrutura do texto e a formulação de perguntas, que ajudam o aluno a construir um entendimento mais completo e profundo do conteúdo lido.

O professor P2 acrescentou: *“Quando perguntamos sobre o que leram, muitos repetem partes do texto sem conseguir explicar com suas próprias palavras.”*

Esta dificuldade em reformular o conteúdo lido, segundo Pinto (2003), indica uma compreensão superficial do material, comum em alunos que ainda não dominaram estratégias eficazes de leitura.

Os professores também mencionaram factores emocionais e contextuais que agravam essas dificuldades.

O professor P1 observou: *“Muitos alunos ficam ansiosos quando chamados para ler em voz alta, o que piora seus erros.”*

Esta ansiedade, conforme discutido por Oliveira (2009), pode criar um ciclo vicioso onde o medo de errar inibe o desenvolvimento da fluência leitora. Segundo o autor, a pressão emocional durante a leitura pode aumentar a insegurança dos alunos, dificultando a internalização de estratégias de leitura e comprometendo a sua confiança no processo. Essa ansiedade pode fazer com que o aluno se concentre mais no medo de falhar do que na compreensão do texto, o que compromete tanto a fluência quanto a compreensão.

Oliveira (2009) destaca que um ambiente de leitura positivo e acolhedor é fundamental para reduzir a ansiedade e promover a fluência. Quando os alunos se sentem mais seguros e compreendem que cometer erros faz parte do processo de aprendizagem, eles tendem a se desenvolver de maneira mais eficaz. Portanto, a criação de um ambiente de leitura sem

juízos e a oferta de práticas graduais podem ajudar os alunos a superar essa ansiedade, favorecendo a melhoria no desempenho da leitura.

O professor P2 destacou: *“As crianças que não tiveram contacto com livros antes da escola demoram mais a desenvolver o interesse pela leitura.”*

Esta realidade, comum em comunidades rurais como Muerrungo, foi igualmente identificada por Filipe (2013) como uma das consequências da falta de educação pré-escolar e de estímulos literários no ambiente familiar, factores que colocam esses alunos em desvantagem desde o início da sua jornada escolar. Filipe (2013) argumenta que a ausência de exposição a livros e outras formas de incentivo à leitura nos primeiros anos de vida dificulta o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e compreensão, além de prejudicar a construção de uma atitude positiva em relação à prática de ler.

A educação pré-escolar, segundo o autor, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais das crianças, criando uma base sólida para a aprendizagem formal. Em contextos onde as crianças não têm acesso a livros ou a experiências literárias, elas podem não desenvolver as competências linguísticas necessárias para a leitura, o que acaba retardando seu progresso escolar. Assim, a falta de um ambiente estimulante no lar e a ausência de iniciativas educacionais na infância resultam em um descompasso no aprendizado, tornando o desenvolvimento da leitura mais lento e desafiador.

3. Existem materiais de apoio suficientes para ensinar a leitura? Quais são os mais utilizados?

Os professores entrevistados (P1, P2) apresentaram respostas unânimes quanto à insuficiência de materiais didáticos para o ensino da leitura na terceira classe.

O professor P1 afirmou: *“Os materiais são muito limitados. Recebemos alguns livros do Ministério, mas nunca são suficientes para todos os alunos.”*

Esta situação de escassez de recursos didáticos básicos foi igualmente identificada pelo INDE (2020) como um dos principais obstáculos ao ensino de qualidade em Moçambique, especialmente nas zonas rurais. A falta de recursos adequados prejudica a aprendizagem dos alunos, limitando a possibilidade de garantir que cada um tenha acesso individual aos materiais necessários para o desenvolvimento de suas competências de leitura.

O professor P2 complementou: *“Temos o manual do professor e o livro único do aluno, mas muitas vezes um livro precisa ser compartilhado por três ou quatro crianças.”*

Esta realidade de compartilhamento excessivo de materiais vai contra as recomendações de Duke e Pearson (2002), que destacam a importância de cada aluno ter acesso individual aos textos para desenvolver adequadamente suas habilidades de leitura. O uso de materiais compartilhados dificulta a personalização da aprendizagem, essencial para o progresso individual de cada aluno.

Apesar das limitações, os professores demonstraram criatividade na utilização dos poucos recursos disponíveis.

O professor P1 explicou: *“Os materiais que mais utilizamos são o quadro negro, o livro único e os cartazes que nós mesmos confeccionamos com sílabas e palavras básicas.”*

Esta prática de criar materiais artesanais está alinhada com as sugestões de Pinto (2003) para contextos com recursos limitados, onde o professor precisa adaptar-se às condições existentes, utilizando sua criatividade para proporcionar a aprendizagem de forma eficiente mesmo diante das dificuldades.

O professor P2 acrescentou: *“Quando possível, usamos objectos do quotidiano das crianças para associar às palavras, como folhas, pedras ou utensílios da sua realidade.”*

Esta estratégia de contextualização, defendida por Cruz (2007), é particularmente importante em comunidades rurais, pois permite vincular a aprendizagem da leitura ao universo conhecido dos alunos, facilitando a compreensão e tornando as aulas mais significativas. Ao integrar elementos da realidade cotidiana dos alunos, o ensino torna-se mais próximo da experiência dos estudantes, o que favorece o aprendizado.

Os professores também destacaram a falta de materiais complementares que poderiam enriquecer o ensino da leitura.

O professor P1 lamentou: *“Não temos livros de histórias infantis, nem materiais ilustrados que poderiam tornar as aulas mais interessantes.”*

Esta carência é particularmente grave, considerando que, segundo Jouve (2002), o aspecto visual e lúdico é fundamental para despertar o interesse pela leitura nas crianças. Livros de histórias e materiais ilustrados são recursos essenciais para tornar o ensino mais atractivo e

motivador para os alunos, principalmente os mais novos, que se beneficiam do estímulo visual e narrativo para desenvolver o gosto pela leitura.

O professor P2 mencionou: *“Gostaríamos de ter mais jogos educativos e cartões com palavras, mas não há recursos para isso.”*

A ausência desses materiais, que são recomendados por Libâneo (1994) para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico e interactivo, limita significativamente as possibilidades pedagógicas dos professores. Jogos educativos e cartões com palavras são recursos que podem tornar as aulas mais interactivas e contribuir para o aprendizado de forma mais lúdica e envolvente.

Ambos concordaram que, embora façam o possível com os poucos recursos disponíveis, a falta de materiais adequados e em quantidade suficiente representa um dos maiores desafios para o ensino eficaz da leitura no contexto da Escola Primária Completa de Muerrungo, situação que reflecte as desigualdades educacionais existentes entre as zonas urbanas e rurais em Moçambique, conforme documentado pelo MINEDH (2022). A escassez de materiais didácticos adequados não só compromete a qualidade do ensino, mas também agrava as desigualdades educacionais, dificultando o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças, especialmente aquelas em áreas rurais.

4. Como organiza as actividades de leitura em sala de aula?

Os professores entrevistados (P1, P2) descreveram abordagens semelhantes na organização das actividades de leitura, adaptadas às condições específicas da turma e aos recursos disponíveis.

O professor P1 explicou: *“Começo com leitura colectiva, onde eu leio primeiro e os alunos repetem. Depois faço grupos para lerem juntos e finalmente chamo alguns para ler individualmente.”*

Esta progressão do colectivo para o individual está alinhada com as recomendações de Nérici (1991), que sugere uma gradual transferência de responsabilidade do professor para o aluno no processo de aprendizagem.

O professor P2 complementou: *“Divido o tempo entre explicação de novas palavras, leitura coral e actividades em pares, sempre variando para manter o interesse.”*

Esta diversificação de estratégias corrobora as ideias de Duke e Pearson (2002) sobre a importância de usar múltiplas abordagens no ensino da leitura para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. A organização das actividades também leva em consideração os diferentes níveis de proficiência dos alunos.

O professor P1 afirmou: *“Procuro agrupar os alunos misturando os que lêem melhor com os que têm mais dificuldade, para que possam ajudar-se mutuamente.”*

Esta prática de agrupamento heterogéneo está fundamentada nos princípios de Vygotsky (1978) sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde a interacção com pares mais competentes pode facilitar a aprendizagem. Segundo Vygotsky (1978), a ZDP é o espaço em que a aprendizagem é mais eficaz, pois os alunos podem progredir com o auxílio de um parceiro mais experiente, sendo capazes de realizar tarefas que não conseguiriam sozinhos. O agrupamento de alunos com diferentes níveis de habilidade permite que os mais avançados auxiliem os outros, promovendo o desenvolvimento de competências de forma colaborativa. Esta estratégia, como observado por Lev Vygotsky(1978), não só promove a aprendizagem, mas também o desenvolvimento social e emocional, à medida que os alunos compartilham conhecimentos e resolvem problemas em conjunto. Além disso, esse tipo de interacção mútua contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa e duradoura, como defendido por Lev Vygotsky(1978) no conceito de aprendizagem socialmente mediada.

O professor P2 acrescentou: *“Para os alunos com mais dificuldades, preparo actividades mais simples e dou atenção individual quando possível.”*

Esta diferenciação pedagógica, defendida por Scoz (2010), é essencial em turmas com grandes variações nos níveis de aprendizagem, como é comum nas escolas rurais moçambicanas onde muitos alunos não tiveram acesso à educação pré-escolar, conforme observado por Filipe (2013). A personalização do ensino, ao adaptar as actividades às necessidades de cada aluno, contribui para que todos tenham a oportunidade de aprender no seu ritmo, reduzindo as desigualdades de aprendizagem. Essa abordagem também está alinhada com as estratégias de ensino inclusivo, que buscam garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, recebam o suporte necessário para alcançar o sucesso escolar.

Os professores também destacaram os desafios enfrentados na organização ideal das actividades.

O professor P1 mencionou: *“Com turmas grandes e tempo limitado, nem sempre consigo dar a atenção individual que gostaria.”*

Esta limitação, decorrente da elevada relação aluno/professor, foi igualmente identificada pelo INDE (2020) como um factor que compromete a qualidade do ensino. A escassez de tempo e o número elevado de alunos por sala dificultam a personalização do ensino, uma situação frequentemente vivenciada em escolas de áreas rurais, como a de Muerrungo, onde as condições estruturais e recursos humanos são limitados.

O professor P2 acrescentou: *“Às vezes precisamos improvisar quando faltam materiais, usando o que temos na comunidade como textos alternativos.”*

Esta necessidade de adaptação constante reflecte a realidade descrita por Marcelino (2008) sobre o ensino em contextos de escassez de recursos, onde a criatividade do professor se torna um elemento crucial. Em muitos casos, a capacidade do docente de improvisar com os recursos disponíveis na comunidade, como textos alternativos ou objectos do quotidiano, é fundamental para garantir que o ensino continue eficaz, apesar das limitações materiais. Além disso, essa prática de contextualização é uma forma de tornar a aprendizagem mais relevante e significativa para os alunos.

Ambos os professores concordaram que, apesar das dificuldades, procuram organizar as actividades de leitura de forma a maximizar a participação de todos os alunos, alternando entre trabalhos individuais, em pares e colectivos, e buscando sempre relacionar os conteúdos com a realidade local dos estudantes, conforme recomendado pelas directrizes do MINEDH para o ensino básico em Moçambique. Essa estratégia de ensino colaborativo e contextualizado busca não apenas melhorar a aprendizagem da leitura, mas também tornar os alunos mais engajados e motivados no processo de aprendizagem, considerando as suas vivências e experiências diárias.

5. Como organiza as actividades de leitura em sala de aula?

Os professores entrevistados (P1, P2) demonstraram abordagens semelhantes na organização das actividades de leitura, adaptadas às condições específicas da turma.

O professor P1 explicou: *“Divido a aula em três momentos: primeiro fazemos a leitura coral de um texto, depois trabalhamos em grupos com palavras-chave e finalmente realizamos actividades individuais de escrita.”*

Esta estrutura segue a proposta de Libâneo (1994) sobre a importância de uma sequência didáctica que permita aos alunos avançar gradativamente da leitura compartilhada para a autonomia. A leitura coral, como uma prática inicial, permite que todos os alunos participem juntos, criando uma base comum de compreensão antes de avançar para actividades mais complexas.

O professor P2 complementou: *“Começo sempre com uma revisão rápida do conteúdo anterior, depois introduzo o novo material através de leitura dialogada e finalizo com exercícios práticos.”*

Esta organização temporal está alinhada com os princípios de Nérici (1991) sobre a necessidade de articular conhecimentos prévios com novas aprendizagens. A revisão do conteúdo anterior permite a fixação de conceitos, enquanto a leitura dialogada fomenta a interacção entre aluno e professor, promovendo uma aprendizagem mais activa e colaborativa. A gestão do espaço e dos recursos materiais também foi considerada na organização das actividades.

O professor P1 afirmou: *“Como temos poucos livros, organizo rodízios entre os grupos para que todos tenham acesso ao material durante a aula.”*

Esta solução prática, embora não ideal, reflecte a criatividade docente em contextos de escassez de recursos, conforme destacado por Marcelino (2008). O rodízio de materiais é uma estratégia inteligente para maximizar o uso dos recursos limitados e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de praticar.

O professor P2 acrescentou: *“Utilizo diferentes cantos da sala para actividades distintas: um espaço para leitura em voz alta, outro para trabalhos em grupo e um terceiro para consulta aos cartazes educativos.”*

Esta organização espacial corrobora as recomendações de Duke e Pearson (2002) sobre a importância de criar ambientes estimulantes para a aprendizagem da leitura, mesmo em condições limitadas. A divisão da sala em diferentes áreas de trabalho permite que os alunos se concentrem nas actividades específicas e participem activamente nas dinâmicas de grupo, sem distrações.

Os professores também relataram estratégias para lidar com as diferenças individuais no ritmo de aprendizagem.

O professor P1 mencionou: *“Preparo actividades complementares para os alunos mais rápidos e reservo mais tempo para auxiliar aqueles com dificuldades.”*

Esta diferenciação pedagógica está em sintonia com as orientações de Scoz (2010) sobre a necessidade de atender à diversidade na sala de aula. Ao adaptar as actividades às necessidades dos alunos, o professor promove um ambiente inclusivo e personalizado, permitindo que todos avancem de acordo com seu ritmo e nível de compreensão.

O professor P2 explicou: *“Uso um sistema de monitoria onde os alunos mais avançados ajudam os colegas com dificuldade durante as actividades em grupo.”*

Esta prática de tutoria entre pares, como citado por INDE (2020), mostra como os professores na Escola Primária Completa de Muerrungo buscam superar as limitações de recursos humanos através da colaboração entre alunos. O uso de pares mais experientes como monitores contribui para a aprendizagem colectiva, além de promover a construção do conhecimento de maneira colaborativa, especialmente importante no contexto moçambicano, onde a relação aluno/professor é frequentemente elevada, como aponta o INDE (2020).

4.5 Resultados da Entrevista Dirigida aos Alunos

Para responder o objectivo específico: **Sugerir estratégias de ensino inovadoras e contextualizadas para melhorar a aprendizagem da leitura na escola** os alunos foram submetidos as seguintes questões e respectivas respostas:

Resposta dos alunos

1. Gostas das aulas de leitura? Por quê.

As respostas dos alunos entrevistados (A1, A2, A3, A4) revelaram percepções distintas sobre as aulas de leitura, reflectindo tanto o impacto das metodologias utilizadas pelos professores como as experiências individuais de cada criança no processo de aprendizagem.

O aluno A1 demonstrou uma postura positiva, afirmando: *“Gosto porque a professora lê histórias e depois nós também lemos. É divertido.”*

Esta resposta sugere que o uso de narrativas e a abordagem interactiva, onde o professor modela a leitura antes de os alunos praticarem, pode ser um factor motivacional significativo. Tal observação corrobora as ideias de Machado (1994), que enfatiza a importância da

mediação docente na construção de competências leitoras, bem como a perspectiva de Jouve (2002) sobre a dimensão afectiva da leitura, que inclui o prazer e o envolvimento emocional com os textos. Quando as aulas são estruturadas de forma a incluir actividades lúdicas e colectivas, como a leitura compartilhada, os alunos tendem a desenvolver uma atitude mais favorável em relação à leitura, o que é fundamental para a consolidação dessa habilidade no primeiro ciclo do ensino básico. Contudo, nem todos os alunos partilham da mesma opinião, como evidenciado nas respostas daqueles que enfrentam desafios mais marcantes no domínio da leitura.

O aluno A2, por exemplo, admitiu: *“Às vezes gosto, mas tenho medo de errar quando leio em voz alta.”*

Esta afirmação destaca a ansiedade associada à performance em situações de leitura pública, um fenómeno que pode estar relacionado com a pressão para corresponder às expectativas académicas ou com a falta de oportunidades para praticar num ambiente livre de julgamentos.

Segundo Oliveira (2009), quando os alunos sentem que os erros são penalizados em vez de encarados como parte natural do processo de aprendizagem, isso pode inibir o seu desenvolvimento e reduzir a auto-estima.

Por outro lado, os alunos A3 e A4 expressaram dificuldades mais concretas: *“Não gosto muito porque as palavras são difíceis”* (A3) e *“Queria ler melhor, mas não consigo entender tudo”* (A4).

Estas declarações apontam para lacunas na descodificação de palavras e na compreensão textual, problemas que, de acordo com Scoz (2010), podem derivar de factores pedagógicos, como a inadequação dos materiais utilizados ou a falta de estratégias diferenciadas para lidar com diversos níveis de proficiência.

As respostas dos alunos sugerem que, embora existam elementos positivos nas aulas de leitura como a utilização de histórias e a interacção com o professor —, persistem desafios significativos que afectam o engajamento e a aprendizagem de parte dos estudantes. A disparidade nas percepções indica a necessidade de abordagens mais individualizadas, que considerem os diferentes ritmos e necessidades dos alunos, tal como defendem Duke e Pearson (2002) ao propor estratégias como a predição e o resumo para facilitar a compreensão.

A combinação entre metodologias diversificadas, materiais adequados e suporte emocional parece ser essencial para transformar a experiência da leitura numa actividade acessível e gratificante para todos os alunos da terceira classe, especialmente num contexto como o da Escola Primária Completa de Muerrungo, onde as condições socioeducativas podem amplificar essas dificuldades.

2. O professor ajuda quando tens dificuldades em ler? Como ele faz isso?

Para responder a este objectivo; Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino da leitura na Escola Primária Completa de Muerrungo;

Em relação ao apoio recebido dos professores nas dificuldades de leitura, os alunos entrevistados (A1, A2, A3, A4) apresentaram relatos que revelam diferentes formas de intervenção pedagógica.

O aluno A1 afirmou: *“Sim, a professora senta comigo e lê devagar para eu acompanhar.”*

Esta resposta demonstra uma estratégia de modelagem da leitura, onde o docente assume o papel de mediador no processo de aprendizagem, acompanhando o aluno individualmente. Tal prática alinha-se com as recomendações de Pinto (2003), que destaca a importância de o professor acreditar que todas as crianças podem aprender a ler e dedicar tempo para avaliar continuamente o progresso de cada aluno.

O aluno A2 complementou: *“Ele repete comigo muitas vezes até eu conseguir.”*

Esta persistência em repetir o processo de leitura até a criança dominar a habilidade reflecte o princípio da prática guiada defendido por Libâneo (1994), que enfatiza a necessidade de exercícios sistemáticos para consolidar a aprendizagem, alguns alunos mencionaram formas mais limitadas de apoio.

O aluno A3 relatou: *“Às vezes ele ajuda, mas tem muitos alunos e não dá tempo para todos.”*

Esta fala evidencia um dos principais desafios enfrentados no contexto moçambicano - a elevada relação aluno/professor que dificulta o acompanhamento individualizado, problema já apontado pelo INDE (2020) como um dos factores que comprometem a qualidade do ensino.

O aluno A4 acrescentou: *“Ele diz para eu tentar de novo, mas não explica muito.”*

Esta resposta sugere que, em alguns casos, o apoio se restringe a incentivos genéricos sem uma orientação mais específica sobre como superar as dificuldades, o que pode não ser suficiente para alunos com maiores desafios na aprendizagem da leitura.

Scoz (2010) alerta que a falta de estratégias pedagógicas diferenciadas é um dos factores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, especialmente quando não são consideradas as particularidades de cada aluno. A análise das respostas mostra que, embora existam esforços por parte dos professores para auxiliar os alunos com dificuldades de leitura, as estratégias utilizadas variam em eficácia e consistência. Enquanto alguns alunos recebem apoio individualizado e orientações específicas, outros enfrentam limitações decorrentes das condições de trabalho dos professores, como turmas numerosas e tempo insuficiente para atendimento personalizado.

Duke e Pearson (2002) defendem que estratégias como a leitura compartilhada e a correcção imediata de erros são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora, mas sua implementação requer condições adequadas de trabalho docente. As falas dos alunos reforçam a necessidade de melhorar as condições pedagógicas na escola, incluindo a redução do número de alunos por turma e a formação continuada de professores em metodologias de ensino da leitura, conforme sugerido pelas recomendações do MINEDH (2022) para a melhoria da qualidade do ensino básico em Moçambique.

3. Tens oportunidade de praticar a leitura em casa? Quem te ajuda?

As respostas dos alunos (A1, A2, A3, A4) sobre a prática de leitura em casa revelam realidades bastante diversas, influenciadas pelas condições socioeconómicas das famílias e pelo nível de escolaridade dos responsáveis.

O aluno A1 relatou: *“Sim, minha mãe guarda os livros da escola e me pede para ler para ela à noite.”*

Este caso ilustra uma situação ideal, onde a família valoriza e apoia activamente a aprendizagem da criança, criando um ambiente propício para a consolidação das habilidades de leitura. Como destaca Leite (2001), a participação da família no processo de alfabetização é fundamental para o sucesso escolar, especialmente quando os pais ou responsáveis podem dedicar tempo para acompanhar as actividades de leitura das crianças. No entanto, muitos alunos enfrentam condições menos favoráveis para a prática da leitura em casa.

O aluno A2 afirmou: *“Não tenho livros em casa, só leio na escola.”*

Esta situação é comum em comunidades rurais como Muerrungo, onde o acesso a materiais de leitura fora do ambiente escolar é limitado. O aluno A3 acrescentou: *“Minha avó não sabe ler, então eu tento sozinho, mas é difícil.”* Estas respostas evidenciam dois grandes desafios: a falta de recursos materiais (livros e outros materiais de leitura) e a limitação no apoio familiar devido ao baixo nível de alfabetização dos adultos, problemas que foram identificados pelo INDE (2020) como factores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem em Moçambique. Quando as crianças não recebem estímulo adequado em casa e não têm acesso a materiais de leitura, seu progresso pode ser significativamente prejudicado.

A realidade descrita pelos alunos mostra que, embora alguns tenham a sorte de contar com apoio familiar para praticar a leitura em casa, muitos outros dependem quase exclusivamente da escola para desenvolver esta competência.

O aluno A4 disse: *“Às vezes mostro para o meu irmão mais velho, mas ele está sempre no campo.”*

Esta fala ilustra outra característica comum em comunidades rurais - mesmo quando há familiares com maior escolaridade, suas obrigações de trabalho muitas vezes limitam sua disponibilidade para ajudar os irmãos mais novos.

Filipe (2013) chama atenção para a importância da educação pré-escolar justamente para compensar essas limitações do ambiente familiar, preparando melhor as crianças para a alfabetização. No caso específico da Escola Primária Completa de Muerrungo, onde muitos alunos não tiveram acesso à educação pré-escolar e enfrentam condições familiares desfavoráveis, a escola precisa redobrar seus esforços para garantir que todas as crianças tenham oportunidades suficientes de praticar a leitura, seja através do empréstimo de livros, seja criando espaços e horários para estudo supervisionado na própria escola. Como sugere o MINEDH (2022), em contextos onde o apoio familiar é limitado, a escola deve assumir um papel ainda mais activo no estímulo à leitura, criando estratégias que envolvam toda a comunidade escolar no processo de alfabetização das crianças.

4.6 Resultados da Entrevista Dirigida aos Professores

Para responder o objectivo específico: **Sugerir estratégias de ensino inovadoras e contextualizadas para melhorar a aprendizagem da leitura na escola** os Professores foram submetidos as seguintes questões e respectivas respostas:

Resposta dos Professores

1. Que estratégias usa para ensinar a leitura na terceira classe?

Em relação às estratégias de ensino da leitura, os professores entrevistados (P1, P2) demonstraram abordagens semelhantes, embora com pequenas variações na implementação.

O professor P1 afirmou: *“Utilizo o método silábico, começando pelas sílabas simples e avançando gradualmente para palavras e frases. Primeiro mostro as letras, depois os sons e por fim formamos as palavras juntos.”*

Esta metodologia segue os princípios defendidos por Libâneo (1994), que enfatiza a importância de um processo sequencial e sistemático no ensino da leitura, partindo de unidades menores para estruturas mais complexas.

O professor P2 complementou: *“Além da leitura silábica, faço leitura compartilhada de textos curtos e peço para os alunos identificarem palavras conhecidas.”*

Esta segunda abordagem incorpora elementos da perspectiva construtivista, como sugerido por Cruz (2007), que defende a importância de trabalhar com textos significativos desde as fases iniciais da alfabetização, permitindo que os alunos apliquem seus conhecimentos prévios no processo de leitura.

Ambos os professores mencionaram a utilização de recursos visuais como apoio ao ensino da leitura.

O professor P1 explicou: *“Uso cartazes com sílabas e palavras que ficam expostos na sala durante toda a semana para os alunos memorizarem.”*

Esta prática está alinhada com as estratégias de representação visual defendidas por Duke e Pearson (2002), que destacam a importância de materiais de apoio para facilitar a associação entre grafemas e fonemas.

O professor P2 acrescentou: *“Quando possível, trago imagens relacionadas aos textos que lemos para ajudar na compreensão.”*

Este método de associar imagens aos textos lidos corrobora as ideias de Jouve (2002) sobre a dimensão simbólica da leitura, onde elementos visuais podem servir como ponte para a compreensão textual, especialmente em contextos onde os alunos ainda dominam

precariedade o código escrito. Apesar das condições limitadas de trabalho, os professores demonstraram esforço em diversificar suas estratégias de ensino.

O professor P1 relatou: *“Organizo os alunos em grupos mistos, onde os que lêem melhor ajudam os que têm mais dificuldade.”*

Esta prática de tutoria entre pares está em consonância com as recomendações de Nérici (1991), que destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, considerando-a como elemento fundamental para a construção do conhecimento. Segundo o autor, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sim no contexto de relações interpessoais que favorecem a troca de experiências, ideias e saberes.

O professor P2 mencionou: *“Peço para os alunos levarem para casa palavras simples para praticar com a família, quando possível.”*

Esta tentativa de envolver a família no processo de alfabetização reflete o entendimento, expresso por Leite (2001), de que a aprendizagem da leitura não deve se restringir ao ambiente escolar. No entanto, como ambos os professores reconheceram, a eficácia dessas estratégias é frequentemente limitada pelo grande número de alunos por turma, pela falta de materiais adequados e pelas dificuldades de acompanhamento em casa, problemas que foram igualmente identificados pelo INDE (2020) como obstáculos comuns ao ensino de qualidade em Moçambique.

CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E SUGESTÕES

5.1 Conclusões

Em relação ao primeiro objectivo específico — *Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino da leitura na Escola Primária Completa de Muerrungo* —, os dados da pesquisa levam a concluir que os professores empregam predominantemente métodos tradicionais, como o método silábico e a leitura coral, focados na decodificação de palavras e repetição colectiva. Embora essas estratégias sejam úteis para desenvolver fluência básica, elas mostram-se insuficientes para promover a compreensão profunda dos textos, uma vez que não incorporam técnicas como predição, questionamento ou resumo, recomendadas por Duke e Pearson (2002). Além disso, a falta de diversificação metodológica limita o engajamento dos alunos, especialmente na ausência de materiais didácticos adequados, como livros ilustrados ou textos contextualizados. A criatividade dos professores na confecção de cartazes e no uso de objectos do quotidiano demonstra esforço, mas não substitui a necessidade de recursos estruturados e formação contínua em metodologias activas.

Quanto ao segundo objectivo específico — *Descrever o impacto das estratégias de ensino adoptadas pelos professores no desempenho dos alunos* —, conclui-se que as limitações nas abordagens pedagógicas e a escassez de materiais reflectem-se directamente nas dificuldades dos alunos. Muitos alunos apresentam problemas na decodificação de palavras complexas (como trocas de sílabas ou confusão entre letras similares) e na compreensão textual, repetindo frases sem conseguir reinterpretá-las com suas próprias palavras. A ansiedade durante a leitura em voz alta e a falta de estímulo em casa — onde muitos pais não têm escolaridade para apoiar a prática — agravam esses desafios. Por outro lado, actividades como a leitura compartilhada e o uso de histórias do quotidiano mostraram-se motivadoras, indicando que estratégias mais interactivas e significativas poderiam melhorar o desempenho. Contudo, turmas numerosas e a falta de acompanhamento individualizado dificultam a superação dessas lacunas, especialmente em um contexto onde a escola é o principal espaço de contacto com a leitura.

No que diz respeito ao terceiro objectivo específico — *Sugerir estratégias de ensino inovadoras e contextualizadas para melhorar a aprendizagem da leitura na escola* —, a análise dos dados sugere que a implementação de cantinhos de leitura, empréstimo de livros e metodologias activas (como dramatizações e jogos educativos) poderia tornar as aulas

mais dinâmicas e eficazes. A formação docente em técnicas de compreensão leitora (predição, inferência, resumo) e a criação de materiais com recursos locais (como textos baseados na realidade comunitária) são acções viáveis mesmo em condições de escassez. Além disso, o envolvimento das famílias e da comunidade — através de oficinas ou actividades de leitura partilhada — poderia fortalecer o valor social da alfabetização. Essas mudanças, aliadas a políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho (como redução do número de alunos por turma e distribuição de materiais), são essenciais para transformar o ensino da leitura numa experiência mais inclusiva e significativa, capaz de responder às necessidades diversificadas dos alunos da Terceira Classe em Muerrungo.

5.2 Sugestões

Com base nas conclusões deste estudo, apresentam-se sugestões práticas para melhorar o ensino da leitura na Escola Primária Completa de Muerrungo, organizadas em três níveis de actuação:

1 Para os Professores

- Introduzir estratégias de compreensão leitora, como predição de conteúdos (antes da leitura), questionamento (durante) e resumo oral (após a leitura), para ir além da decodificação e desenvolver o sentido crítico dos alunos.
- Utilizar pares tutores de forma estruturada, designando alunos com maior fluência para auxiliar os colegas em pequenos grupos, com orientações claras para evitar constrangimentos.
- Criar textos contextualizados com temas do quotidiano das crianças (ex.: agricultura, tradições locais) para aumentar o interesse e a relevância da leitura.
- Implementar momentos de leitura individual diários, mesmo que curtos, para que cada aluno pratique autonomamente, com acompanhamento rotativo do professor.

2 Para a Escola

- Estabelecer um "cantinho de leitura" com livros doados ou produzidos artesanalmente (ex.: cadernos de histórias escritas pelos alunos), organizado em turnos para evitar aglomerações.
- Promover formações mensais para professores, focadas em metodologias activas de

leitura, com troca de experiências entre os docentes da própria escola.

- Realizar feiras de leitura bimestrais, onde os alunos apresentem textos criados por eles ou leiam para a comunidade, reforçando o valor social da alfabetização.

3 Para as Autoridades Educativas Provinciais.

- Garantir a distribuição de materiais básicos, como livros ilustrados e cartazes fonéticos, em quantidades suficientes para reduzir o compartilhamento excessivo.

4 Para as Autoridades Educativas Distritais.

- Criar programas de envolvimento parental, como oficinas simples que ensinem famílias a apoiar a leitura em casa, mesmo com baixa escolaridade

5.2 Referências Bibliográficas

- Andrade, M. M. (2001). *Introdução à metodologia do trabalho científico* (5ª ed.). Atlas.
- Antunes, C., & Silva, M. (2011). *Estratégias de leitura no ensino básico*. Editora Vozes.
- Carvalho, M. (2012). *Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita*. Wak Editora.
- Cruz, M. (2007). *Processos de leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva*. Artmed.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3ª ed., pp. 205–242). International Reading Association.
- Filipe, J. (2013). *Educação pré-escolar e desenvolvimento infantil*. Edições Humus.
- Freitas, G. (2010). *Motivação e leitura: Estratégias para o ensino fundamental*. Cortez.
- Gaskell, G. (2020). *Entrevistas qualitativas em pesquisa social*. Editora Vozes.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.
- INDE. (2010). *Avaliação da implementação do currículo do ensino básico em Moçambique*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- INDE. (2015). *Relatório SACMEQ III: Moçambique*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- INDE. (2020). *Avaliação nacional da qualidade da educação básica em Moçambique*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Jouve, V. (2002). *A leitura como experiência literária*. Editora Unesp.
- Leal, T. (2006). *Alfabetização e centramento na sala de aula*. Autêntica.
- Leite, S. (2001). *Literacia e formação de leitores críticos*. Edições Asa.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática: A teoria e a prática na educação*. Cortez.
- Lev Vygotsk (2020) Sociointeracionismo, o aprendizado ocorre por meio de interações.
- Machado, A. (1994). *A leitura como processo de interação social*. Editora Ática.

- Marcelino, F. (2008). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura*. Edições Pedagógicas.
- Martins, M. (2006). *Estratégias de compreensão leitora*. Porto Editora.
- MINEDH. (2019). *Estatísticas da educação em Moçambique*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- MINEDH. (2022). *Relatório anual do sistema educativo moçambicano*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.
- Morais, J. (2006). *A aprendizagem da leitura e suas dificuldades*. Artmed.
- Nérici, I. (1991). *Metodologia do ensino: Uma introdução*. Atlas.
- Oliveira, J. (2008). *Dificuldades de aprendizagem na leitura*. Wak Editora.
- Oliveira, J. (2009). *Leitura e compreensão textual em contextos escolares*. Edições Pedagógicas.
- Pimenta, S. (1999). *O ensino como prática social transformadora*. Cortez.
- Pinto, M. (2003). *O ensino da leitura: Estratégias e avaliação*. Porto Editora.
- Rove Luiza de Oliveira Chishman (2007) dão, M. (2009). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Editora Presença.
- Scoz, B. (2010). *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Vozes.
- Soares, M. (2004). *Letramento e alfabetização: As muitas facetas*. Autêntica.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Leitura e literacia em Portugal*. Edições Asa.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Guião de Entrevista Dirigida aos Alunos

Este guião de entrevista é parte integrante de um estudo académico elaborado para a obtenção do grau de Licenciatura Organização e Gestão da Educação, pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). O objectivo deste trabalho é analisar as estratégias de ensino da leitura em alunos da terceira classe na Escola Primária Completa de Muerrungo, localizada na Província da Zambézia.

Gostaríamos de informar que:

- A sua participação nesta entrevista é voluntária.
- Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos.
- A identidade dos participantes será rigorosamente preservada, garantindo o anonimato.

Sexo: _____

Idade: _____

1. Gostas das aulas de leitura? Por quê.
2. O professor ajuda quando tens dificuldades em ler? Como ele faz isso?
3. O professor pede para leres sozinho ou sempre lês com os colegas?
4. Achas que as actividades de leitura te ajudam a aprender melhor? Explica.
5. Tens oportunidade de praticar a leitura em casa? Quem te ajuda?
6. O que achas que poderia ser feito para melhorar as aulas de leitura?

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE B

Guião de Entrevista Dirigida aos Professores

Este guião de entrevista é parte integrante de um estudo académico elaborado para a obtenção do grau de Licenciatura Organização e Gestão da Educação, pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). O objectivo deste trabalho é analisar as estratégias de ensino da leitura em alunos da terceira classe na Escola Primária Completa de Muerrungo, localizada na Província da Zambézia.

Gostaríamos de informar que:

- A sua participação nesta entrevista é voluntária.
- Todos os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos.
- A identidade dos participantes será rigorosamente preservada, garantindo o anonimato.

Perguntas:

1. Que estratégias usa para ensinar a leitura na terceira classe?
2. Como avalia o nível de leitura dos alunos?
3. Quais são as principais dificuldades encontradas pelos alunos na leitura?
4. O que faz para ajudar os alunos com dificuldades na leitura?
5. Existem materiais de apoio suficientes para ensinar a leitura? Quais são os mais utilizados?
6. Como organiza as actividades de leitura em sala de aula?
7. Como envolve os alunos nas actividades de leitura para torná-las mais interessantes?
8. Tem algo a acrescentar sobre o assunto?

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Informado

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

O seu filho(a) foi convidado(a) a participar numa entrevista que faz parte de um estudo académico para a conclusão do curso de Licenciatura na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). O estudo tem como objetivo perceber como as crianças da 3ª classe aprendem a ler, na Escola Primária Completa de Muerrungo.

Informações importantes:

- A entrevista será feita de forma simples e com respeito pela criança.
- Não há respostas certas ou erradas.
- A participação é voluntária. A qualquer momento, a criança pode parar ou sair da entrevista, se assim quiser.
- As respostas serão usadas apenas para fins de estudo.
- O nome da criança não será divulgado. Tudo será mantido em segredo.

Autorização:

Eu, _____, encarregado(a) de educação de _____, autorizo que o meu/minha filho(a) participe nesta entrevista.

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / _____

Obrigado pela colaboração!

Anexo

Anexo



Centro de Ensino à Distância

Muerrungo, 30 de Outubro 2025
O Director da Escola
Acácio Essemweli Ronda



Credencial

A fim de ser apresentada na Escola Primária Completa de Muerrungo-Distrito de Derre, credencia-se o estudante, Charles Barbosa Messico Sande, estudante finalista do Curso de Licenciatura em Organização e Gestão de Educação na modalidade à distância, na Universidade Eduardo Mondlane, para que junto desta instituição possa efectuar pesquisa (recolha de dados).

Maputo, 29 de Outubro de 2025

A Chefe de Departamento de Tutoria e Avaliação

Lina Sara Chovano do Rosário

(Lina Sara Chovano do Rosário, Professora Auxiliar)

