



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

AMONY DA FLORA BONIFÁCIO SAULOSSE

**PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA EM PORTUGUÊS
COMO L2 EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE CASO COM A 12.^a CLASSE**

GOIÂNIA

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Amony da Flora Bonifácio Saulosse

3. Título do trabalho

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA EM PORTUGUÊS COMO L2 EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE CASO COM A 12.ª CLASSE

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 27/03/2026, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amony Da Flora Bonifácio Saulosse, Discente**, em 29/03/2026, às 02:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6091241** e o código CRC **F5A3257D**.

AMONY DA FLORA BONIFÁCIO SAULOSSE

**PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA EM PORTUGUÊS
COMO L2 EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE CASO COM A 12.^a CLASSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade Letras, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudo Linguísticos

Linha de pesquisa: LP7 - Ensino e aprendizagem de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais.

Orientador (a): Prof. Doutor Leosmar Aparecido da Silva

GOIÂNIA

2026

Saulosse , Amony da Flora Bonifácio
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA EM
PORTUGUÊS COMO L2 EM MOÇAMBIQUE: [manuscrito]: UM ESTUDO DE CASO
COM A 12.ª CLASSE / Amony da Flora Bonifácio Saulosse. - 2026.
235 f.: 2026

Orientador: Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras
(FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2026.

Anexo.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, símbolos, gráfico, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Leitura. 2. Texto Argumentativo. 3. Letramentos. 4. Multiletramentos.
5. Resumo.

I. Silva , Leosmar Aparecido da , orient. II. Título.

CDU 82



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 8 da sessão de Defesa de Tese de Amony da Flora Bonifácio Saulosse que confere o título de Doutor em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos dezanove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, a partir das 14h, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “ETNOGRAFIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA EM PORTUGUÊS COMO L2 EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE CASO COM A 12.ª CLASSE”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Leosmar Aparecido da Silva (PPGLL/FL/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Laura Silveira Botelho (PPG/UFJF) membro titular externo; Professor Doutor Kleber Aparecido da Silva (PPGL/UnB), membro titular externo; Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno; Professora Doutora Mirian Santos de Cerqueira (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato aprovado pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Leosmar Aparecido da Silva, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dezanove dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LEITURA EM PORTUGUÊS COMO L2 EM
MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE CASO COM A 12.ª CLASSE



Documento assinado eletronicamente por **Kleber Aparecido da Silva, Usuário Externo**, em 19/03/2026, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sinval Martins De Sousa Filho, Professor do Magistério Superior**, em 19/03/2026, às 16:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mirian Santos De Cerqueira, Professor do Magistério Superior**, em 19/03/2026, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laura Silveira Botelho, Usuário Externo**, em 19/03/2026, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leosmar Aparecido Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 24/03/2026, às 10:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6056480** e o código CRC **CC6035D9**.

Referência: Processo nº 23070.007342/2026-70

SEI nº 6056480

NOMEAÇÃO DA BANCA

Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva (PPGLL/UFG)

Presidente

**Profa. Dra. Laura Silveira Botelho (PPGL-Teoria literária e crítica da
cultura/Proletras/UFJF)**

Membra externa 1

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (PPGL/UnB)

Membro externo 2

Profa. Dra. Mirian Santos de Cerqueira (PPGLL/UFG)

Membra interna 1

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho (PPGLL/UFG)

Membro interno 2

À minha família:
Dadinha,
Wanga,
Tenday
e
Wolemba.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e saúde. Obrigado Senhor!

Aos meus pais, Bonifácio Saulosse e Flora Saulosse. Papa! Mamã! Aqui estou! Obrigado!

À minha família, Piedade, Wanga, Tenday e Wolemba. Aqui estou! Obrigado!

Ao Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva (UFG), meu mestre, orientador, tutor, supervisor, por ter partilhado o seu saber sempre que precisei. Prof. Leosmar. Aqui estamos! Obrigado!

A Prof.^a Dr.^a Laura Silveira Botelho (UFSJ) leitora externa do Projecto de Pesquisa que resultou nesta tese. Professora. Aqui estamos! Obrigado!

À banca: Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva (PPGLL/UFG), Presidente; Profa. Dra. Laura Silveira Botelho (PPGL - Teoria literária e crítica da cultura / Profletras/UFJF); Prof. Dr.

Kleber Aparecido da Silva (PPGL/UnB); Profa. Dra. Mirian Santos de Cerqueira (PPGLL/UFG); Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho (PPGLL/UFG), pelas críticas que serviram para enrobustecer as alegações desta tese. Caros Professores! Também é vosso o resultado deste trabalho.

Aos professores do PPGLL-UFG: Prof.^a Dr.^a Eliane Marquez da Fonseca Fernandes; Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG). Prof.^a Dr.^a Aline da Cruz (UFG); Prof. Dr. Andrey Nikulin (UnB/UFG). Prof.^a Dr.^a Tânia Ferreira Rezende (UFG); Prof.^a Dr.^a Tarsilla Couto (UFG). Prof.^a Dr.^a Gláucia Vieira Cândido; Prof.^a Dr.^a Mirian Santos de Cerqueira e Prof.^a Dr.^a Monica Lupetti. Caríssimos professores. Os vossos preciosos ensinamentos trouxeram-me até aqui! Aqui estamos! Obrigado!

À Prof.^a Dra. Consuelo de Lourdes Costa (PPGLL-UFG), secretária do PPGLL-UFG, pela atenção dispensada às minhas preocupações. Aqui estamos. Obrigado!

À Direcção da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UniRovuma. Obrigado!

À Direcção do Serviços Distrital de Educação de Nacala. Aqui estamos! Obrigado!

À Direcção da Escola Secundária do Muchilipo. Aqui estamos! Obrigado!

Aos professores da Escola Secundária de Muchilipo. Meus pares! A LUTA CONTINUA!

Aos alunos da Escola Secundária de Muchilipo. Caríssimos! A LUTA CONTINUA!

Aos meus pares na profissão e no PPGLL-UFG. Aqui estou! Obrigado!

À Nayure Myrelle, Mestranda no PPGLL-UFG. Pesquisadora. Querida amiga. Obrigado!

Aos pais e encarregados de educação dos alunos que se dignaram em autorizar os seus filhos e educandos, para fazerem parte do projecto que apresentamos! Aqui estamos. Obrigado!

À direcção do “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira”, centro que visitei no Brasil. Caríssima direcção. Aqui estou! Obrigado!

SAULOSSE, Amony da Flora Bonifácio. **Processo de ensino e de aprendizagem de leitura em português como L2 em Moçambique**: um estudo de caso com a 12.^a classe. Tese de Doutorado em Letras e Linguística. Programa de Pós-Graduação em letras e linguística. Goiânia: UFG, 2026. 236p.

RESUMO

A presente tese de doutorado insere-se no debate sobre leitura e estratégias de ensino e de aprendizagens em português L2. O objectivo é investigar as estratégias de ensino e de aprendizagem de leitura no contexto sociocultural moçambicano. O objecto é analisar os processos de leitura e de compreensão leitora em sujeitos do ESG, no SNE. A questão colocada foi: em que medida as estratégias de ensino e de aprendizagem de leitura estão implicadas na compreensão leitora de textos argumentativos nas aulas de português? A investigação foi transdisciplinar, embasada nos estudos socioculturais de Vygotsky, aprendizagem significativa de Ausubel, estudos sobre letramentos e leitura. Essa fundamentação teórica principal possibilitou trabalhar com outros estudos teóricos. O *design* metodológico da pesquisa é misto e os instrumentos foram a entrevista, o questionário, a observação e a análise de conteúdo. Os resultados mostram que os professores não apontaram aspectos positivos sobre a leitura, mas consideraram determinante a interlíngua ou a L1 utilizada pelos seus alunos, a condição sócio-económica, a *performance* oral do aluno na L2, como factores que interferem nas estratégias de leitura e de seu ensino. O questionário evidencia que os alunos têm o português como L2, residem na periferia da autarquia e durante a leitura recorrem à *scaffolding*; que os alunos dão indicação de conhecer alguma biblioteca e lerem, mas não indicam os títulos dos livros lidos. As aulas observadas, basicamente expositivas, evidenciam o uso de estratégias de ensino de L1, para ensinar L2. A produção escrita dos alunos sobre a leitura de textos revelou, por um lado, problemas relacionados à língua padrão que, interferem na percepção da hierarquia de ideias do texto-base e na comunicação das ideias do aluno durante a construção dos significados do texto-base-lido; e, por outro lado, as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos levaram a identificação do tema central e o assunto dos textos lidos; e que parece que os alunos se envolveram emocionalmente com a temática, quando expõem as suas opiniões sobre elas. O que, de algum modo, revela a realização de operações cognitivas e percepção dos *schemata* básicos do texto argumentativo, pelo aluno-leitor. Assim, consideramos que os problemas de leitura identificados nos resumos não são necessariamente negativos. Pelo contrário, eles sinalizam para a necessidade de haver políticas públicas de alfabetização e letramentos que desenvolvam as habilidades de leitura e produção textual desses alunos. E, diante dos resultados expostos, concluímos que as estratégias básicas de leitura utilizadas pelos alunos são dos modelos ascendentes e descendentes e a influência da L1 no ensino de leitura em português L2 e as condições socioeconómicas dos sujeitos e agentes dos letramentos estão relativamente implicadas nas dificuldades de leitura enfrentadas pelo(s) aluno(s). Este estudo contribui para a reflexão sobre mudanças que podem levar à melhoria do PEA de estratégias de leitura no ESG, em particular, e, no SNE de Moçambique.

Palavras-chave: Leitura. Texto argumentativo. Letramentos. Multiletramentos. Resumo.

SAULOSSE, Amony da Flora Bonifácio. **The teaching and learning process of reading in Portuguese as a second language in Mozambique**: a case study with the 12th grade. Doctoral thesis in Letters and Linguistics. Postgraduate Program in Letters and Linguistics. Goiânia: UFG, 2026. 236p.

ABSTRACT

This doctoral thesis is part of the debate on reading, teaching and learning strategies in Portuguese as a second language. The objective is to investigate reading teaching and learning strategies in the Mozambican sociocultural context. The focus is on analyzing reading and reading comprehension processes in ESG (Secondary Education) subjects within the SNE (National Education System). The question posed was: to what extent are reading teaching and learning strategies implicated in the reading comprehension of argumentative texts in Portuguese classes? The investigation was transdisciplinary, based on Vygotsky's sociocultural studies, Ausubel's meaningful learning, and studies on literacy and reading. This main theoretical foundation made it possible to work with other theoretical studies. The methodological design of the research is mixed, and the instruments were interviews, questionnaires, observation, and content analysis. The results show that the teachers did not point out positive aspects about reading, but considered the interlanguage or L1 used by their students, the socioeconomic condition, and the student's oral performance in L2 as determining factors that interfere with reading strategies and its teaching. The questionnaire reveals that the students have Portuguese as their second language (L2), reside in the outskirts of the municipality, and use scaffolding during reading; that the students indicate knowing of a library and reading there, but do not specify the titles of the books read. The observed classes, basically expository, show the use of L1 teaching strategies to teach L2. The students' written production about the reading of texts revealed, on the one hand, problems related to standard language that interfere with the perception of the hierarchy of ideas in the source text and in the communication of the student's ideas during the construction of meaning from the source text read; and, on the other hand, the reading strategies used by the students led to the identification of the central theme and the subject of the texts read; and that it seems that the students became emotionally involved with the theme when expressing their opinions about it. This, in some way, reveals the student-reader's performance of cognitive operations and perception of the basic schemata of argumentative text. Thus, we consider that the reading problems identified in the summaries are not necessarily negative. On the contrary, they signal the need for public literacy policies that develop the reading and text production skills of these students. And, given the results presented, we conclude that the basic reading strategies used by the students are of the bottom-up and top-down models, and the influence of L1 on the teaching of reading in Portuguese L2, as well as the socioeconomic conditions of the subjects and agents of literacy, are relatively implicated in the reading difficulties faced by the student(s). This study contributes to the reflection on changes that can lead to the improvement of reading strategies in secondary education, in particular, and in the National Education System of Mozambique.

Keywords: Reading. Argumentative text. Literacies. Multiliteracies. Abstract.

SAULOSSE, Amony da Flora Bonifácio. **El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en portugués como segunda lengua en Mozambique**: un estudio de caso con el 12.º grado. Tesis doctoral en Letras y Lingüística. Programa de Posgrado en Letras y Lingüística. Goiânia: UFG, 2026. 236p.

RESUMEN

La presente tesis doctoral se enmarca en el debate sobre la lectura y las estrategias de enseñanza y aprendizaje del portugués como L2. El objetivo es investigar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el contexto sociocultural mozambiqueño. El objeto es analizar los procesos de lectura y comprensión lectora en sujetos del ESG, en el SNE. La pregunta planteada fue: ¿en qué medida las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura influyen en la comprensión lectora de textos argumentativos en clases de portugués? La investigación fue transdisciplinar, basada en los estudios socioculturales de Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel y los estudios sobre alfabetización funcional y lectura. Esta base teórica principal permitió trabajar con otros estudios teóricos. El diseño metodológico de la investigación es mixto y las herramientas utilizadas fueron: la entrevista, el cuestionario, la observación y el análisis de contenido. Los resultados muestran que los profesores no señalaron aspectos positivos acerca de la lectura, pero consideraron determinantes la interlengua o la L1 utilizada por sus alumnos, la condición socioeconómica y la *performance* oral del alumno en la L2 como factores que interfieren en las estrategias de lectura y su enseñanza. El cuestionario evidencia que los alumnos que tienen el portugués como L2, residen en la periferia del municipio y, durante la lectura, recurren al *scaffolding*; que los alumnos indican que conocen alguna biblioteca y que leen, pero no indican los títulos de los libros leídos. Las clases observadas, básicamente expositivas, revelan el uso de estrategias de enseñanza de la L1 para enseñar la L2. La producción escrita de los alumnos a partir de la lectura de textos reveló, por un lado, problemas relacionados con la lengua estándar que interfieren en la percepción de la jerarquía de ideas del texto base y en la comunicación de las ideas del alumno durante la construcción de los significados del texto base leído; y, por otro lado, las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos permitieron identificar el tema central y el asunto de los textos leídos; y da la impresión de que los alumnos se involucraron emocionalmente con la temática al exponer sus opiniones al respecto. Lo que, de alguna manera, revela la realización de operaciones cognitivas y la percepción de los *schemata* básicos del texto argumentativo por parte del alumno-lector. Así pues, consideramos que los problemas de lectura identificados en los resúmenes no son necesariamente negativos. Al contrario, señalan la necesidad de que existan políticas públicas de alfabetización y de alfabetización funcional que desarrollen las habilidades de lectura y producción textual de estos alumnos. Y, a la vista de los resultados expuestos, concluimos que las estrategias básicas de lectura utilizadas por los alumnos son de los modelos ascendente y descendente, y que la influencia de la L1 en la enseñanza de la lectura en portugués (L2) y las condiciones socioeconómicas de los sujetos y agentes de la alfabetización funcional están relativamente implicadas en las dificultades de lectura a las que se enfrentan los alumnos. Este estudio contribuye a la reflexión sobre los cambios que pueden llevar a la mejora del PEA en las estrategias de lectura del ESG, en particular, y del SNE de Mozambique.

Palabras clave: Lectura. Texto argumentativo. Alfabetización funcional. Multialfabetización. Resumen.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Descrição das formas de Aprendizagem Significativa	84
Quadro 02: organizadores prévios possíveis	85
Quadro 03: premissas para o ensino baseado na aprendizagem significativa	86
Quadro 04: diferenças e semelhanças entre as teorias de aprendizagem de Vygotsky e Ausubel	87
Quadro 05: convergências entre Vygotsky, Ausubel e Street	90
Quadro 06: géneros textuais seleccionados do livro de Português para o aluno da 12. ^a classe	95
Quadro 07: conversas com os professores da escola.....	123
Quadro 08: colaboradores com o português como L1.....	135
Quadro 09: colaboradores com o português como L2.....	135
Quadro 10: faixa Etária dos colaboradores distribuídos em géneros	136
Quadro 11: local de residência dos colaboradores	137
Quadro 12: estratégias de leitura privilegiadas pelos alunos da 12. ^a classe	138
Quadro 13: leitura como prática social específica de uma comunidade.....	140
Quadro 14: usos da leitura determinados pelas histórias dos alunos.....	143
Quadro 15: usos da leitura determinados pelas características da instituição	144
Quadro 16: lugar da leitura.....	145
Quadro 17: motivação para leitura	146
Quadro 18: usos determinados pelo objectivo da actividade da leitura	146
Quadro 19: síntese dos dados das aulas observadas.....	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: mapa do <i>locus</i> da pesquisa em Moçambique	23
Figura 02: fachada central da escola, Bloco Administrativo e salas de aulas	24
Figura 03: fachada do Bloco das salas de aulas.....	25
Figura 04: casas de banho, masculino e feminino, para professores e alunos.....	26
Figura 05: sócio-história educacional de Moçambique	38
Figura 06: eixo central do Sistema Nacional de Educação de Moçambique: subsistema de educação geral (Lei n.º 18/18, de 28 de dez., de 2018).....	39
Figura 07: tutela político-administrativa do MINEDH em Moçambique	40
Figura 08: “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira”, Goiânia, Brasil. 42	42
Figura 09: representação, comunicação, interpretação.....	52
Figura 10: Horizontes de Compreensão textual	53
Figura 11: questão de livro didático de Moçambique	69
Figura 12: inferências conectivas e elaborativas	71
Figura 13: processo de compreensão.....	72
Figura 14: elementos essenciais à compreensão leitora	73
Figura 15: quadro geral de inferências	73
Figura 16: modelo de compreensão textual, de Kintsch e van Dijk (1978)	78
Figura 17: <i>print</i> de livro didático	79
Figura 18: horários das aulas afixado na vitrine, na entrada da secretaria geral da escola ...	113
Figura 19: o pesquisador e os agentes dos letramentos numa turma da 12. ^a classe	114
Figura 20: letramentos de leitura e escrita em Moçambique.....	115
Figura 21: letramentos de leitura e escrita em Moçambique.....	115
Figura 22: letramentos de leitura e escrita em Moçambique.....	116
Figura 23: Agência de Letramentos em Moçambique.....	116
Figura 24: o pátio da escola, aprendentes em recreio lectivo	117
Figura 25: agentes de letramentos em recreio lectivo apreciando material didático	118
Figura 26: excerto dos preçários dos livros didáticos em Nacala.....	119
Figura 27: “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira” - Goiânia-GO..	121
Figura 28: Biblioteca do “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira” ...	122
Figura 30: Alunos com livro de Língua Portuguesa para a 12. ^a classe do SNE	138
Figura 31: como procedes quando encontras novas palavras, para compreender o texto	139

	15
Figura 32: Quantos livros já lestes ao longo da vida?	141
Figura 33: Os títulos indicados pelos alunos	141
Figura 34: na família, quem teve ou tem a prática de leitura na tua família	142
Figura 35: palavras (des)conhecidas pelos alunos interpeladas ao professor.....	155
Figura 36: síntese do processo de desenvolvimento de leitura por meio de resumos	191
Figura 37: <i>andaimamento</i> da aprendizagem.....	191
Figura 38: A planificação da leitura e a monitoria que o aluno faz antes e durante o processo de leitura e compreensão leitora de um texto argumentativo	198
Figura 39: leitores por níveis	203

LISTA DE SÍMBOLOS, ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

§ – Parágrafo

(Ø) – apagamento, não realização

* – construção ou informação inadequada

≠ – diferente de



– localizador de Nacala no *google maps*

ADE – Apoio Directo a Escola

AO – Acordo Ortográfico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CP – “Chatices da Pobreza”

CEPI – Centro de Ensino em Período Integral – Pedro Xavier Teixeira, Brasil

EB – Ensino Básico

EP1 – Escola Primária do Primeiro Grau

EP2 – Escola Primária do Segundo Grau

ES – Ensino Secundário

ESG – Ensino Secundário Geral

FL – Faculdade de Letras

FLCS – Faculdade de Letras e Ciências Sociais

FP – “Falar em Público”

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

GNL – Grupo da Nova Londres (*The New London Group* - NLG)

GO – Goiás

h – hora

IBR – Caixa Reforçada Invertida

JDJ – “Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença”

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

LA – Linguística Aplicada

LC – Linguística Cognitiva

LP2 – Língua Portuguesa em contexto de Segunda Língua

Mnda – Mestranda

MINED – Ministério da Educação

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

min – minuto

p. – período

PEA – Processo de Ensino e de Aprendizagem

PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado

PP – Programa de Português

PPGLL – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística

SDEJT - Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia

SNE – Sistema Nacional de Educação

TIC'S – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalho Para Casa

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNESCO – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UniRovuma – Universidade Rovuma

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE.....	29
1.1 Sócio-história educacional de Moçambique	29
1.2 Funcionamento do Sistema Nacional de Educação de Moçambique.....	38
1.3 A tutela administrativa do Sistema Nacional de Educação	40
1.3.1. O Programa de Português da 12. ^a classe no Sistema Nacional de Educação	41
CAPÍTULO II: LEITURA, ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E COGNITIVOS	47
2.1 Texto: unidade central para desenvolver habilidades de leitura	47
2.2 O estudo dos letramentos	51
2.2.1 Agente e agência social de letramento	58
2.3 Letramentos múltiplos e multiletramentos	59
2.4 Leitura e os processos cognitivos para extrair e construir significados	62
2.4.1 Leitura: um processo inferencial por excelência	67
2.4.2 Leitura: estratégias para desenvolver habilidades de compreensão leitora	74
2.5 As perspectivas de Vygotsky e Ausubel na produção de leitura	80
2.5.1 A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky	81
2.5.2 A perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel	83
2.5.3 Diálogos possíveis entre as abordagens: Vygotsky, Ausubel e os Multiletramentos	86
CAPÍTULO III: <i>DESIGN</i> METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	91
3.1 Caracterização da pesquisa	91
3.2 Etapas da pesquisa.....	96
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	99
3.4 Procedimentos de tabulação e análise de dados.....	104
3.5 Os procedimentos éticos da pesquisa	106
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	108
4.1 O relato da fundadora da escola	108
4.2 O espaço físico da escola e sua relação com a prática pedagógica	111
4.3 A entrevista realizada com os professores.....	123
4.4 O questionário aplicado aos alunos.....	134
4.5 A observação das aulas.....	147

4.6 As atividades escritas produzidas pelos aprendentes sobre os textos lidos	161
4.6.1 Atividades escritas produzidas sobre os textos lidos: <i>Falar em Público;</i>	
<i>Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença e</i>	
<i>Chatices da pobreza</i>	161
Texto-base 1, <i>Falar em Público</i>	163
Texto-base 2, <i>Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença</i>	167
Texto-base 3, <i>Chatices da Pobreza</i>	167
CONCLUSÃO.....	194
REFERÊNCIAS.....	205
ANEXOS.....	215
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	216
ANEXO B – Credencial passada pela Faculdade de	
Letras e Ciências Sociais da UniRovuma	220
ANEXO C – Transcrição de Despacho do Governo do Distrito de Nacala	221
ANEXO D – Comunicado de Despacho da Escola Secundária de Muchilipo.....	222
ANEXO E – Termo de Anuência do Orientador da Tese	223
ANEXO F – Resumo de Gulsumo, 21 anos, 12. ^a classe, texto FP (2023)	224
ANEXO G – Resumo de Nakreke, 19 anos, 12. ^a classe, texto JDJ (2023)	225
ANEXO H – Resumo de Ndophunga, 23 anos, 12. ^a classe, CP (2023)	226
APÊNDICES	227
APÊNDICE A – Termo de Compromisso – pesquisadores	228
APÊNDICE B – Ficha de observação de aulas	229
APÊNDICE C – Tópicos para a entrevista semi-estruturada	230
APÊNDICE D – Formulário do questionário.....	231
APÊNDICE E – Diário de Pesquisa	234
APÊNDICE F – Instrumento para a selecção da amostra aleatória simples	235

INTRODUÇÃO

Esta tese resulta do convênio interinstitucional entre a Universidade Federal de Goiás, no Brasil, e a Universidade Rovuma, em Moçambique, para formar quadros e técnicos superiores. Uma oportunidade ímpar que tive, como discente do PPGLL, de poder realizar o estágio doutoral no Samambaia, Goiânia, para além de conhecer Goiás, Inhumas e Brasília. O que me proporcionou experiências únicas.

Eu sou Amony da Flora Bonifácio Saulosse, segundo filho de seis irmãos. Nascido de uma linhagem patrilinear, misto de tradições fundadas nas estruturas das línguas bantu (*Cinyanjas* e *Cimanyika*), ambas do centro do país. O meu berço é a extinta Vila Pery, actual autarquia de Chimoio. Sou professor de profissão, já trabalhei no ensino secundário geral: 1.º e 2.º ciclos, isto é, da 8.ª a 12.ª classes, como professor de língua portuguesa; no ensino técnico-profissional, na formação de professores primários, como tutor das disciplinas estruturas das línguas bantu e ensino bilíngue; no presente, estou no ensino superior, a trabalhar com as disciplinas técnica de expressão em língua portuguesa e metodologia de estudos e investigação científica, no Instituto Superior de Transportes, Logística e Telecomunicações, Unidade Académica da Universidade Rovuma – Moçambique.

A minha formação académica toda, com a exceção do doutorado, do básico ao mestrado, foi em escolas públicas de Moçambique, com professores moçambicanos, de que me orgulho. Conhecer o Brasil revelou novas formas de aprender, novas formas de comunicar-dialogar-interagir-transmitir conhecimento aos alunos que continuamente desafiam o Sistema Nacional de Educação (SNE). Numa perspectiva em que continuar a melhorar as estratégias de ensino de leitura [e escrita] fundamenta as exigências. Os desafios impostos passam pelas possibilidades de a educação ser o motor do desenvolvimento humano em Moçambique. O que me torna eterno aprendiz. Hoje busco na pesquisa, dentro e fora de Moçambique, possibilidades que visem melhorar o processo de ensino e de aprendizagem de estratégias de leitura dos alunos como forma de contribuir e retribuir o que os meus professores um dia fizeram e fazem por mim.

Moçambique é um país da costa oriental da África Austral, situado na faixa sul oriental do continente africano entre os paralelos 10/27' e 26/52' de latitude sul e entre os meridianos 30/12' e 40/51' de longitude. O país é multilíngue, já que há várias línguas de substrato das línguas bantu como principal meio de comunicação dos vários grupos etnolinguísticos, mas a Língua Oficial é o Português (Moçambique, 2004). Neste contexto, há alunos que têm o Português como Língua Segunda (PL2).

Considerando as dificuldades inerentes à aquisição de uma segunda língua, o problema desta pesquisa gira em torno dos processos de leitura de textos argumentativos em PL2, por alunos do II ciclo do Ensino de Segunda Língua (ESG). A questão é, então, a seguinte: **em que medida as estratégias de ensino e de aprendizagem de leitura estão implicadas na compreensão leitora de textos argumentativos nas aulas de PL2?**

A tese apresentada resulta, portanto, da investigação feita ao Processo de Ensino e de Aprendizagem (doravante PEA, acrónimo usado nos documentos reguladores do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. O conceito se refere ao conjunto de interações entre professor-aluno-conteúdos programáticos com o objectivo de construir conhecimentos e desenvolver competências) da leitura e compreensão leitora de textos argumentativos na aula de português como segunda língua (L2), no segundo ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG). A turma alvo da pesquisa é a 12^a classe do Sistema Nacional de Educação (SNE) público de Moçambique, com aprendentes com idade compreendida entre os 17-25 anos de idade, no curso diurno. O ESG de Moçambique corresponde, no Brasil, ao Ensino Médio. A 12.^a classe corresponde à terceira série do Ensino Médio. O PEA investigado caracteriza-se como social, educativo, comprometido com o desenvolvimento da personalidade, dialéctico, sistemático, planificado e regido por leis que se exprimem em regularidades.

Outros pesquisadores apresentaram as suas teses sobre leitura no ESG, no SNE, em Moçambique. Das buscas realizadas foi possível acessar:

A tese de doutoramento defendida por Brain Daniel Tachiua intitulada: *Práticas de ensino da leitura no ensino secundário geral em Moçambique: perspectivas de alunos e professores*. Das principais conclusões destacam-se três: (1) na sala de aulas, os professores selecionam textos de livros didáticos e desenvolvem práticas de ensino tradicionais, levando pouco em consideração as necessidades, dificuldades e interesses dos alunos; (2) os alunos não possuem hábitos de leitura, embora reconheçam a sua importância; (3) acedem à internet de forma limitada, para obter informação e realizar trabalhos escolares (Tachiua, 2021).

A tese de doutoramento de Gilberto Milice, intitulada *Didáctica de leitura no contexto da educação inclusiva em Moçambique: abordagens psicolinguísticas e práticas metodológicas*, com as conclusões a indicarem que o modelo de ensino nas escolas oficiais é “globalista”¹ e de uma “exclusão funcional”², pela ausência de uma congruência entre as

¹ O “modelo de leccionação nas escolas regulares moçambicanas é [...] em bloco/conjunto ou homogêneo, concebido e centrado no aluno “normal”, desde o desenho dos programas, elaboração dos manuais, etc., até a acção pedagógica na sala de aula” (Milice, 2024, p. 221).

² Os “programas são inadequados ou indiferentes às necessidades [dos] alunos” (Milice, 2024, p. 222).

características dos alunos com dificuldades de leitura, suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados, o que contribui negativamente para o desenvolvimento da competência leitora deste grupo (Milice, 2024).

A tese de doutoramento de Óscar Daniel intitulada *Aprendizagem da leitura e da escrita do Português em Moçambique: estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas classes iniciais*, com conclusões a apontarem que os professores privilegiam os métodos analíticos-sintéticos e que o livro do aluno é o recurso mais usado nas aulas de leitura e de escrita na disciplina de português (Daniel, 2024).

As teses a que tivemos acesso discutem sobre as (1) Práticas de ensino de leitura; (2) a Didáctica de leitura e (3) Aprendizagem da leitura e da escrita do português. O nosso estudo é sobre o PEA de estratégias de leitura no SNE. Distinta das referenciadas, mas não descontinuada em relação aos esforços de buscar soluções para a melhoria do PEA, no ESG.

Assim, esta tese insere-se no debate sobre Multiletramentos, com o diferencial da tese juntar o género resumo como *práxis* de estudo-aprendizagem de leitura, quer dizer, enfatizar a importância de articular a leitura com resumo, conteúdo que integra o currículo do SNE, quando o objectivo é a aprendizagem. Advogo uma perspectiva dos letramentos mais social e cultural, mas entendo que, para manejar uma perspectiva de ensino, é importante a perspectiva cognitiva. Por que a cognição é importante? A cognição interessa, porque a tese está preocupada com o PEA, melhor dizendo, em melhorar as práticas de leitura dos alunos no SNE. A leitura e seu processamento demandam mecanismos cognitivos fundamentais como análise, síntese, generalização, especificação, inferência, criatividade.

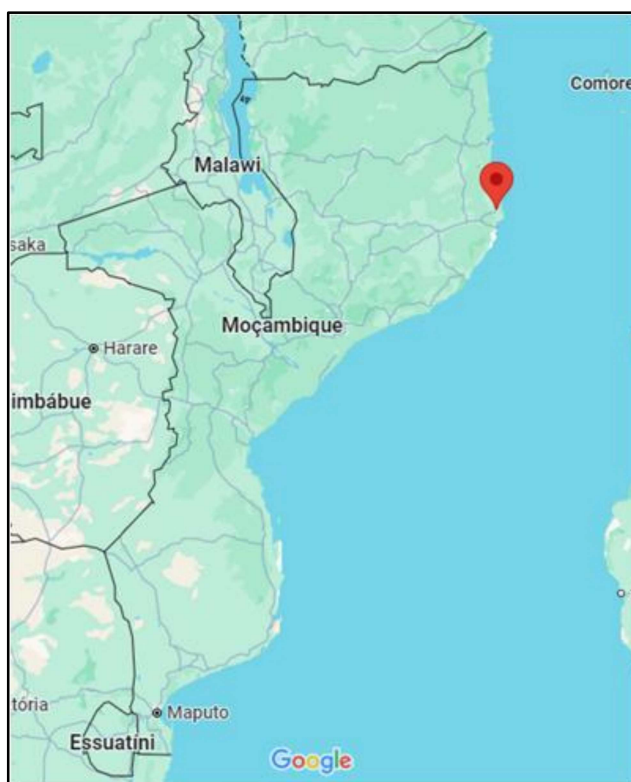
Como professor de português L2, no ESG, sempre tive³ a curiosidade de perceber o fenómeno subjacente às dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos. Esta curiosidade motivou esta pesquisa, porque entendemos que, por um lado, ao melhorar a compreensão leitora do aluno, melhora-se o nível do debate social e, por outro, desenvolve-se a sua auto-estima e o predispõe para os desafios futuros, como ingressar no ensino superior e participar activamente no processo de desenvolvimento do país. Na centralidade, a pesquisa, aos modelos de leitura do quadro teórico, poderá auxiliar no conhecimento ou redefinição do problema relacionado à dificuldade de leitura enfrentada pelos alunos.

³ Nesta tese, haverá o uso variado de pessoas verbais. Na maior parte da tese, será feito o uso da terceira pessoa do singular, como forma de impessoalizar a relação sujeito/objecto de pesquisa. Em alguns momentos, será feito o uso da primeira pessoa do plural, como forma de incluir a participação do orientador e de outras pessoas que concordam com o ponto de vista defendido. Em outros momentos ainda, será feito o uso da primeira pessoa do singular, como forma de marcar a identidade do pesquisador e sua relação direta com os objectos de tese.

Assim, atados à teoria de aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e sociointeracionista (Vygotsky, 2007), busca-se uma coordenação para a reflexão sobre o PEA de português L2 em Moçambique. Para além dos estudos sobre leitura, letramentos, processos inferenciais que compõem as referências desta pesquisa.

A investigação teve lugar na Autarquia de Nacala-Porto, na província de Nampula, no norte de Moçambique, na **Escola Secundária de Muchilipo**, situada na periferia da cidade (no Brasil, é equivalente ao que se considera zona rural). A figura 01, ilustra o mapa que pode ser acessado facilmente a partir do *Google Maps*. No mapa, o local onde se localiza a autarquia de Nacala está marcado pelo localizador de cor castanha, litoral da província, banhado pelas águas do oceano Índico. As praias desta autarquia emprestam uma beleza exótica que marca a memória dos visitantes. O município tem um complexo portuário que lhe confere o estatuto de região estratégica para o desenvolvimento da região norte e centro do país. Os seus visitantes podem chegar de avião, de comboio, de carro e de barco.

Figura 01: mapa do *lócus* da pesquisa em Moçambique



Fonte: *Google Maps* (2024)

A escola conta com um efectivo de 26 funcionários, dos quais 21 são professores: 7 mulheres e 14 homens. Dentre os professores, 2 compõem o corpo técnico-administrativo e 3

são gestores. Há um universo de **1.709** alunos a frequentarem dois ciclos distintos com três classes cada: o primeiro ciclo (7.^a, 8.^a e 9.^a) e o segundo ciclo (10.^a, 11.^a e 12.^a). Há uma média de **90** alunos por sala de aula. A grande quantidade de alunos matriculados na escola se deve ao facto de que o Sistema Nacional de Educação exige que, para exercer qualquer atividade profissional, o cidadão precisa apresentar o diploma do Ensino Secundário. Mas também o escasso número de escolas para receber e satisfazer a demanda.

A figura 02, a seguir, ilustra a fachada central da escola, onde se pode observar a bandeira da República de Moçambique içada em seu mastro. Um lavatório construído, a propósito, a quando da pandemia da COVID-19, com os reservatórios de água, para a higienização da comunidade escolar. É possível observar também que o pedestal que dá acesso a porta de entrada da secretária geral, direcção pedagógica, sala dos professores, o gabinete da directora da escola e duas salas de aulas, passando pelos lavatórios, prevê o acesso dos cadeirantes ao edifício a partir de uma rampa para o efeito, um gesto que revela preocupação da escola com a inclusão de todos no processo de ensino e de aprendizagem.

Figura 02: fachada central da escola, Bloco Administrativo e salas de aulas



Fonte: acervo do pesquisador (2023)

A figura 03, a seguir, ilustra o bloco adjacente, em disposição paralela ao central, com três salas de aulas. Na imagem, é possível observar um arbusto de acácia amarela, que empresta beleza ao que se pode considerar o centro do pátio da escola e alguns alunos confabulando antes do início das aulas. Nesse segundo bloco, também é possível observar (imediatamente atrás dos dois alunos próximos, defronte ao aluno de *camisola*⁴ preta, por baixo da copa da acácia) que há uma rampa de acesso para os cadeirantes às salas de aulas.

Figura 03: fachada do Bloco das salas de aulas



Fonte: acervo do pesquisador (2023)

A figura 04, ilustra as casas de banho (banheiro, Brasil) feminina e masculina, concebidas para professores e alunos. Adjacente às casas de banho, observam-se casas típicas, construídas de material local (adobe, para as paredes, troncos para as vigas que a sustentam, bambus, chapas de zinco e capim, para a cobertura), com os seus habitantes em actividades quotidianas. Grosso modo, actividades que, *epistemológica* e *sociocultural*, são distintas das desenvolvidas pela comunidade escolar. O que as torna tão próximas, como tão distantes.

⁴ O equivalente a moletom no Brasil.

Figura 04: casas de banho, masculino e feminino, para professores e alunos



Fonte: acervo do pesquisador (2023)

A pesquisa tem abordagem qualitativa e etnográfica, mas recorre também à abordagem quantitativa, em alguns momentos. No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa constitui um estudo de caso que consistiu, segundo Gil (2019), num estudo profundo de um objeto, de maneira que permitiu seu amplo e detalhado conhecimento, na medida que foi possível. As técnicas de geração de dados foram: observação não-participante, porém sistemática; entrevista semi-estruturada para docentes e questionário para discentes. Os instrumentos auxiliares na geração dos dados foram: ficha de observação de aulas; formulários de questões; diário de pesquisa e textos argumentativos, todos os manuais usados pelos professores e alunos da 12.^a classe do SNE, resumos produzidos pelos alunos sobre os textos argumentativos.

O objectivo geral da pesquisa é investigar as estratégias de ensino e de aprendizagem de leitura, em Português como segunda língua no contexto sociocultural moçambicano, fazendo-se uma observação das práticas de letramento desenvolvidos em sala de aula.

Os objectivos específicos são os seguintes:

- 1) conhecer a realidade sociocultural e económica da escola, para buscar possíveis respostas às demandas subjacentes às dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos, no sentido de (re)interpretá-las com base no “confronto” que as novas culturas de escrita correspondentes às diferentes disciplinas curriculares no SNE os impõe;
- 2) investigar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas pelos professores por meio de entrevista semiestruturada com os docentes;
- 3) analisar os níveis de compreensão textual dos alunos por meio da produção de resumos de três artigos de opinião (ressalvamos que a qualificação dos resumos em níveis não tem o propósito de estigmatizar o aluno. A identificação do nível de compreensão leitora visa contribuir para o desenvolvimento de suas competências de leitura). Os níveis de leitura serão aferidos com base nos resumos produzidos pelos alunos, considerando (1) a planificação que o aluno faz da leitura; (2) a monitoria que o aluno faz durante o processo de leitura e compreensão leitora e (3) a releitura do texto, aquela revisão que o aluno faz do texto depois da leitura, com o objectivo de, entre outros aspectos, produzir inferências e relacionar o texto com conhecimentos prévios. Com essa base, serão distinguidos três níveis: leitor 1, aquele que não usa estratégias e enfrenta dificuldades para compreender o texto; leitor 2, aquele que apesar de usar algumas estratégias de leitura ainda enfrenta dificuldades durante o processo de leitura e compreensão leitora do texto; leitor 3, aquele que mobiliza diversas estratégias durante o processo de leitura e compreensão leitora do texto.
- 4) analisar as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos na produção do resumo, por meio de um questionário que trata de estratégias metacognitivas, porque essas estratégias possibilitam que o leitor estabeleça um objectivo explícito de leitura e o monitoramento da compreensão tendo em vista esse objectivo estabelecido pelo aluno.
- 5) conhecer a realidade brasileira no que diz respeito à atualidade dos estudos teóricos sobre leitura e no que diz respeito à prática de leitura, por meio de visita técnica a escolas públicas do Brasil e também à Universidade. O intercâmbio com o Brasil contribuiu para a reinterpretação das dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos moçambicanos, dada a similaridade dos factos que prevalecem em Moçambique, mas o Brasil, em parte, já ultrapassou há algumas décadas. Para além da experiência com as novas metodologias de ensino da língua portuguesa praticadas no país.

A seguir desta introdução a tese apresenta os seguintes capítulos:

O capítulo I trata do SNE, onde é apresentada a Realidade sócio-histórica-educacional de Moçambique; o Funcionamento do SNE de Moçambique; os Subsistemas do SNE: de Educação Geral; a tutela administrativa do SNE: central, provincial e distrital.

O capítulo II trata dos letramentos. Nesse capítulo, há uma secção que trata da leitura, estudos sobre os letramentos e multiletramentos. Em secções seguintes trata-se: da inferência como mecanismo cognitivo atuante na leitura; do texto argumentativo e do uso de inferências na produção de significado; da (re)construção de texto argumentativo como metodologia para a elaboração de inferências e consolidação de estratégias de leitura; dos diálogos possíveis das teorias de aprendizagem de Vygotsky e Ausubel e os estudos sobre os letramentos de leitura.

O capítulo III trata do *design* metodológico da pesquisa. Nele, apresenta-se a sua caracterização; os passos; os sujeitos; as técnicas de geração de dados; os instrumentos empíricos: ficha de observação, formulário do questionário, diário, textos argumentativos; os procedimentos de tabulação e análise de dados e os procedimentos éticos observados.

O capítulo IV trata da análise e da discussão dos dados: a conversa com a directora da escola, a entrevista com professores de português; o questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe; a aplicação de atividades de leitura e compreensão leitora pelo professor da 12.^a classe; as atividades de leitura e compreensão leitora produzidas pelos aprendentes; a aplicação das inferências nas atividades de leitura de textos argumentativos. Na sequência, apresentam-se a conclusão, as referências, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO I

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE

O presente capítulo apresenta a realidade sócio-histórica-educacional de Moçambique, desde da educação autóctone no seio das culturas de tradição oral até os dias que correm, o funcionamento do SNE, os seus subsistemas, de Pré-escola, de Educação Geral, de Educação de Adultos, de Educação Profissional, de Educação e Formação de Professores, de Ensino Superior e a tutela administrativa do nível central ao distrital. A Lei SNE n.º 18/18, de 28 de dezembro (Moçambique, 2018), estabelece o regime jurídico do SNE na República de Moçambique, resulta da revisão da Lei n.º 6/92, de 6 de maio (Moçambique, 1992), que reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei n.º 4/83, de 23 de março (Moçambique, 1983), que aprova a Lei do SNE e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Tal Lei veio pôr um fim aos “sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante e para indígenas” (Moçambique, 1983, p. 13), impostos pela dominação colonial em Moçambique, visando a “reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação” (Moçambique, 1983, p. 13).

1.1 Sócio-história educacional de Moçambique

A educação em África foi uma das principais dinâmicas da mudança colonial, como reservatório de técnicas e de diferenciação social e de conflitos políticos, foi a principal geradora de mobilidade e de estratificação em África, fomentou a libertação e o conflito individual e não defendeu as antigas classes privilegiadas. Os missionários cristãos introduziram a cultura ocidental para formarem cristãos “inteligentes”, mas encontraram resistência dos africanos. Só uma minoria de africanos se licenciou na Europa e nos Estados Unidos até a segunda grande guerra. A ligação do cristianismo à alfabetização e à educação no início do período colonial constituiu uma revolta geracional entre os africanos, um continente com a tradição de ouvir dos anciões a direcção e o rumo a dar à vida em sociedade. Segundo Iliffe (1999), a auto-emancipação dos jovens impulsionou o cristianismo na primeira metade do século XX, numa África que não era uma tábua rasa. O cristianismo diabolizou as religiões do africano e identificou as práticas indígenas com o diabo, em valorização dos modelos da Bíblia que já circulavam traduzida em algumas línguas africanas.

No **período pré-colonial**, anterior a 1487, em Moçambique, conviviam diversas etnias diferentes tipos de línguas. Foi um período caracterizado principalmente pelas missões da Igreja

Católica. Embora de maneira ainda não oficial, os portugueses já dominavam a região. Conforme Iliffe (1999), no continente, reencontraram-se três principais sistemas de educação: (1) a autóctone, (2) a islâmica e (3) a afro-cristã. Os tais sistemas de educação, cada um deles emanava necessidades religiosas colectivas que supunham a preservação do sistema tradicional de educação africana. No século XIX, os missionários europeus e norte-americanos, na expansão do cristianismo no continente, difundiram a educação ocidental e o desenvolvimento da alfabetização nas línguas europeias e em algumas línguas africanas, apesar de ser justamente a alfabetização nas línguas africanas que poderia provocar mudança social decisiva. Por exemplo, a passagem de uma cultura oral para escrita, que foi um processo negligenciado durante todo o período colonial. Um período que privilegiava uns pouquíssimos africanos que passavam depois a desempenhar as profissões liberais, por ascenderem ao novo *status* social alcançado através do (1) nível de estudos ocidentais, (2) domínio das línguas europeias e (3) o nível salarial correspondente ao cargo burocrático. Eram africanos que passaram a se considerar europeus.

A actividade da Igreja Católica no sistema de educação das colónias (com início 1920) foi a mesma que a do governo colonial, os primeiros ensinavam os missionários e os segundos formavam os seus administradores enviados para as colónias. Em 1930, foi assinado um acordo entre o governo português e a igreja que convertia as corporações dos padres seculares em sociedade portuguesa das missões católicas ultramarinas, durante o qual foram lançadas as bases do acordo missionário, que terminou com a assinatura da concordata entre Portugal e a Santa Sé. Estatuto missionário que extingue a Prelazia dando espaço para a criação de uma instituição da igreja em Moçambique separada da de Goa (Mar, 1975).

Em 1935, o modelo educacional ocidental marginalizou todos os sistemas pré-coloniais de educação. Os sistemas de educação pré-coloniais que incluíam aspectos que, segundo Galvão e Batista (2006, p. 405), “se convencionou denominar oralidade primária: melodias, cantos, epopeias, danças, exhibições e músicas, ainda preservados oralmente e transmitidos de geração a geração entre as sociedades tribais ...”. Havia dialéctica desinteressada em emitir definições abstractas, em que “as palavras adquirem seu significado no contexto em que são expressas, incluindo os gestos, as inflexões vocais, a expressão facial etc.” (Galvão; Batista, 2006). A hipótese básica foi a de que se o meio é a mensagem, a mensagem se “transforma em consequência do processo em que foi transmitida/recebida” (Galvão; Batista, 2006, p. 409). Posto isso, as culturas orais e as culturas letradas se distinguem, mormente, primeiro, pelo modo de transmissão e, segundo, pelo modo de apropriação da linguagem (Galvão; Batista, 2006).

Sublinhe-se que a marginalização dos sistemas pré-coloniais de educação, pelo modelo educacional defendido por uma suposta “alta” literatura, pode ter como base pressupostos fundados em hipóteses gerais referidas em Galvão e Batista (2006), segundo as quais: (1) o pensamento oral seria mais aditivo do que subordinativo; (2) o modo de pensar oral seria mais agregativo do que analítico; (3) o pensamento oral é redundante e pouco original; (4) o pensamento oral é conservativo e tradicionalista (e qual é o problema de ser assim?).

O **período colonial**, que vai do ano de 1498 até 1975, foi marcado pela dominação da coroa portuguesa em Moçambique e pela Igreja Católica. Havia uma tentativa de exclusão das culturas orais. Na prática, seria possível encontrar formas de incluir as culturas orais, enriquecidas pelo mosaico multicultural em simbiose com a cultura letrada, com valor acrescido à fertilidade intercultural daí resultante. O que aconteceu, porém, foi a supervalorização da escrita, a especialização dos africanos, como referem Galvão e Batista (2006), em preservar, editar, interpretar a informação escrita usando linguagem diferenciada da quotidiana. Uma das consequências disso foi tornar o conhecimento descontextualizado e formal para poder ser transmitido nas escolas. A cultura oral, porém, é resistente e, embora estigmatizada, ela coexiste nos dias atuais com a cultura letrada. Galvão e Batista (2006, p. 425) chegam a afirmar que elas “coexistem incessantemente, havendo um trânsito contínuo entre esses dois modos de expressão”. A necessária coexistência da cultura oral com a cultura letrada seria um modo de evitar que houvesse privilégio dos conhecimentos dos idiomas europeus em detrimento dos africanos, como um dos factores determinantes para a formação das classes sociais que distinguia as elites das escolas ocidentais das massas analfabetas. Para além disso, as línguas europeias serviram de poderoso instrumento na tarefa da aculturação dos povos africanos pelos governos coloniais.

Os regimes coloniais apresentavam uma tendência ao desestímulo do ensino superior que era reservado à formação dos chefes e padres. A educação autóctone no seio das culturas de tradição oral, que por intermédio de jogos de palavras, charadas e outros exercícios procurava prover o domínio da língua materna à criança, foi perseguida fora das escolas fundadas sobre o sistema ocidental. Contudo, o progresso do sistema educacional ocidental em detrimento do sistema autóctone não contribui em nada para aumentar o conhecimento sobre a agricultura, noções sanitárias, ofícios e procedimentos tradicionais de fabricação que continuavam a garantir a sobrevivência nas regiões rurais (Iliffe, 1999).

As escolas em Moçambique surgem de uma aliança tripartida entre Salazar, colonizador português, representante do estado novo, a igreja católica romana e a PIDE, representadas pelo

regime, para a instrução e “progresso da criança africana” nas colónias. Segundo o decreto de 1939 e a Concordata de 1941, as missões deveriam funcionar como escolas primárias, para civilizar e orientar no sentido patriótico lusitano, formar cristãos leais à Nação Portuguesa num ensino rudimentar (Mar, 1975). Em 1945, foi aberto em Moçambique um tipo de “escola normal” (Escola de Habilitação de Professores Indígenas ou Escola do Magistério do Ensino de Adaptação) dirigida pelos missionários católicos. Devia ser frequentada apenas por africanos católicos que tenham frequentado quatro classes da escola primária oficial, com o objectivo de preparar monitores das suas escolas.

Em 1954, sob epíteto de Províncias Ultramarinas, o sistema de instrução da criança indígena também muda para Ensino de Adaptação nas escolas missionárias, supervisionadas pela Direcção dos Serviços de Instrução e Saúde, com visitas regulares do Inspector Oficial. Até 1960, não havia escolas primárias oficiais gratuitas, para onde as crianças graduadas do ensino rudimentar deviam seguir. As *propinas*⁵ muito altas não possibilitam a continuação dos estudos das crianças africanas numa escola primária oficial. Assim, o acesso ao ensino primário oficial apenas era para os brancos, os asiáticos, os assimilados e um insignificante número de indígenas. Acompanhando o progresso da presença branca em Moçambique, as escolas primárias primeiro foram criadas nas grandes cidades e centros urbanos, a posterior, raramente, foram abertas escolas primárias oficiais na sede de circunscrições, com professores recrutados em Portugal ou em Goa, para leccionar em edifícios improvisados (garagens estreitas e sem janelas) quatro classes simultaneamente (Mar, 1975).

Em 1960, o ensino primário foi declarado gratuito, mas consigo vieram as taxas de inscrição para exame de admissão para às escolas secundárias, liceus e escolas técnicas, que eram realizados em Lourenço Marques, Beira e Quelimane, um tabu para as crianças africanas que residiam na periferia. Em 1960, havia apenas sete escolas secundárias em Moçambique. O ensino secundário oferecia as seguintes modalidades: liceus, escolas técnicas (com matérias planeadas no Ministério da Educação em Lisboa, com a diferença no rigor dos exames, que depende da raça, sendo mais difíceis para os africanos) e seminários. Nesse período, 40% das crianças africanas frequentavam a escola primária, 3% o ensino secundário e 0,5% o nível superior. Os estados africanos lançaram programas de construção de escolas e de formação de professores. A reforma do ensino é um longo exercício, complexo e permanente. O domínio dos idiomas europeus subsiste, portanto, como um dos principais obstáculos para uma profunda

⁵ Português Europeu, Português Moçambicano, *taxa paga por frequência no ensino primário oficial*.

reforma dos sistemas de educação, herdados da época colonial e as línguas africanas desempenham papéis marginais nesse processo político oficial. O ensino superior presente no século XVI (Universidades de Sankoré e al-Azhar, em Tombouctou e Cairo, respectivamente) forma o centro nervoso da modernização no continente, isto é, preparar quadros destinados a ocuparem os altos-escalões na sociedade (Mar, 1975). Estudos feitos por Habte e Wagaw (2010) revelam que os países africanos concluíram que a educação devia interessar-se em todos os aspectos do desenvolvimento individual e, em suplemento, considerar o mais apropriado meio de redescobrimto, fortalecimento e promoção das culturas e do desenvolvimento autóctone, em vez de permitir que os currículos e os métodos de ensino permaneçam livrescos e impertinentes para os problemas demandados pelos africanos.

Nesse período, o braço juvenil do colonialista, que ficou conhecido como a Mocidade Portuguesa expande as suas acções para as escolas primárias e secundárias nas colónias, com actividades semanais obrigatórias, distribuição de bolsas de estudos, com o objectivo de acelerar o progresso de assimilação dos africanos e o genocídio cultural que ela provoca (Mar, 1975), para além de que, como constata Mondlane (1975, p. 69), “as escolas para os africanos são primeiro que tudo agências de expansão da língua e da cultura portuguesa”. Outrossim, o limite de idade para ingressar no liceu constituía uma barreira para as crianças africanas, de 13 anos completos, sendo a idade obrigatória para a frequência do ensino rudimentar de sete anos, o que tornava impossível a sua frequência por alunos africanos, por razões de vária ordem, entre elas: a necessidade de os meninos ajudarem nas tarefas domésticas, tomar conta dos irmãos menores, o que condicionava a frequência ao ensino rudimentar antes desta idade, mesmo que o aluno africano terminasse com 10 anos o ensino rudimentar, teria mais quatro anos para terminar a escola primária, para poder continuar com o estudos, até aos 14 anos. A admissão à escola secundária fixou-se para 13 anos, o sistema estava desenhado para evitar que os africanos adquirissem um alto grau de instrução (Mondlane, 1975).

O ensino rudimentar durava três anos e, depois, a criança era submetida a um exame, visando, principalmente, o ensino da língua portuguesa, das tradições portuguesas e a alfabetização de modos que pudesse, depois dos exames, integrar-se ao trabalho forçado na infra-estrutura económica e produtiva colonial. A prática deste tipo de ensino mostrou-se ineficiente por várias razões, destacando-se: (1) a oposição dos administradores portugueses a toda forma de ensino destinada a criança africana; (2) o tempo que os missionários e os acólitos dedicavam ao ensino das crianças africanas era muito limitado; (3) o número reduzido de monitores; (4) a utilização do tempo lectivo para o ensino da Bíblia e dos rituais religiosos da

Igreja Católica; (5) os trabalhos nas *machambas*⁶, como vendedores dos produtos das colheitas ocupavam o tempo para os estudos, porque esta forma de servir dos alunos era considerada como pagamento pelos benefícios recebidos na escola (Mar, 1975).

Em 1961, a Conferência de Addis-Abeba, organizada pela UNESCO (UNESCO, 1962), lançou as bases para uma discussão sobre o papel e o ritmo do desenvolvimento, em relação aos recursos disponíveis e às necessidades dos outros sectores da vida nacional dos países africanos. O conteúdo vigente da educação subentende referências a um meio não africano e não permite à inteligência o espírito observador e a imaginação criadora da criança e muito menos ajudá-la a situar-se no mundo. O conteúdo de ensino africano precisa ser revisto respeitando os currículos, o meio africano, o desenvolvimento da criança, o património cultural, as exigências do progresso e o desenvolvimento do continente.

Os governos africanos ao reconhecerem, no milénio e século passados, que os conteúdos da educação estavam implicados no (in)sucesso das crianças africanas na escola, um passo gigantesco foi dado em direcção a possíveis soluções. Porém, em Moçambique, por exemplo, ainda hoje, prevalecem questões intrinsecamente relacionadas ao papel da educação e o ritmo do desenvolvimento humano, com destaque para inquietações (ex.: ter acesso ao edifício escolar, mas não ter acesso ao conhecimento; rever os conteúdos, mas prevalecer a falta de material didáctico de qualidade e em quantidade) que naquela ocasião foram apontadas como ‘empecilhos’ para o desenvolvimento dos países independentes africanos. O relatório da PNUD, por exemplo, indica que o Índice do Desenvolvimento Humano de Moçambique continua abaixo dos países da África Subsaariana (PNUD, 2024).

Em 1962, existiam dois liceus em Moçambique: um em Lourenço Marques e outros na Beira, com os dois primeiros ciclos, e quem quisesse continuar a estudar tinha que se deslocar à capital. Havia escolas técnicas comerciais e industriais, criadas na maioria das capitais dos distritos. Sublinhe-se que a Igreja Católica nunca construiu um liceu para os alunos africanos, restando-lhes a única saída existente, seguir os seminários menor ou maior (Mar, 1975). Para discutir a formação superior dos poucos africanos que frequentavam o liceu, em Antananarivo, houve uma conferência que tentou (1) definir os objectivos e finalidades no ensino superior, (2) determinar o número necessário de instituições de ensino superior, (3) determinar o papel do ensino superior no desenvolvimento da África. Entre as principais decisões, destacam-se que o ensino superior deve: (1) definir e confirmar os votos e as aspirações das diversas sociedades

⁶ Área de produção agrícola, campo de cultivo. Geralmente destinada ao cultivo de milho, amendoim, feijão etc.

às quais ela servia; (2) responder aos critérios internacionais de excelência acadêmica e encarregar-se de contribuir para que os povos da África alcançassem o seu justo posto no contexto internacional e consolidassem definitivamente a sua unidade. As universidades foram estabelecidas segundo o modelo de universidades da Europa Ocidental ou da América do Norte. O ensino superior é considerado um passaporte para o sucesso: poder, dinheiro, prestígio e influência, mas há muitos problemas, dentre eles: (1) os estudantes se inscreviam, em maior número, nas disciplinas de ciências humanas e sociais em detrimento das científicas e técnicas, como esperavam os dirigentes; (2) falta de professores qualificados; (3) falta de equipamentos apropriados; (3) algumas qualificações técnicas indispensáveis continuam raríssimas enquanto que outras competências excedem a demanda (Iliffe, 1999).

Em 1965, a igreja católica dirigia quatro escolas subsidiadas pelo governo português. Neste mesmo ano, foi criada uma “Escola Normal Oficial”, frequentada por europeus e asiáticos (Mar, 1975). As tentativas de os protestantes cristianizar os moçambicanos foram sempre goradas e perseguidas pelos católicos romanos, porque os protestantes interferiam na formação da consciência nacionalista dos africanos, apesar de ambas as missões terem desembarcado com colonialismo em África e em Moçambique (Mar, 1975).

A expansão e a reforma do sistema de ensino colonial (1967), segundo Iliffe (1999), tiveram o aval da maioria dos estadistas africanos acerca da necessidade de africanizar o ensino e ancorá-lo em estruturas africanas. A Declaração de Arusha⁷ preconiza, então, quatro reformas: (i) integrar a educação ocidental à vida da família e da colectividade; (ii) por fim o elitismo da educação colonial através de um currículo para o ensino primário universal que integrasse os sistemas ocidental e tradicional de educação; (iii) levar as pessoas instruídas a melhor apreciarem o saber e a sabedoria acumulados no seio das sociedades tradicionais, como forma de preencher o abismo entre a elite instruída e as massas; (iv) inculcar o espírito do trabalho e do serviço à colectividade nos processos educacionais (Iliffe, 1999). Infelizmente, mais de 58 anos volvidos, cada um dos pontos preconizados pela Declaração de Arusha (TANU, 1967) não passam de utopia para a realidade dos diferentes povos africanos, incluindo Moçambique, com os seus melhores filhos deixando o país em busca de melhores oportunidades em países, como Brasil e Portugal. Além disso, o SNE de educação está constantemente a ser questionado pelas

⁷ A Declaração de Arusha, de fevereiro de 1967, comprometeu os países africanos independentes com o socialismo e a autossuficiência. Socialismo significava a crença de, entre outras coisas, a prescrição de um papel activo para o Estado – nacionalização, dentre outros sectores de actividade, da educação e sua transformação para a autossuficiência, no sentido de torná-la relevante para a vida das massas (TANU, 1967).

sociedades, segundo as quais, a educação não está a dar respostas aos problemas do quotidiano, como se esperava ao se implementar os pontos formulados na Declaração.

Em 1968, foi introduzida a pré-primária e o seu aumento teórico para seis anos, de um ciclo preparatório. A escola primária oficial era organizada à semelhança da sua congénere em Portugal, mas, em África, com o objectivo de fazer do aluno: (1) um servo da igreja; (2) um escravo do regime fascistas e (3) um assimilado prototípico português e lusófono. Os objectivos foram atingidos através da estruturação do programa do ensino e a matéria nele leccionada: português, geografia (de Portugal), religião, moral cívica e Mocidade Portuguesa, um endoutrinamento acompanhado de disciplinas como noções gerais de aritmética, desenho e os trabalhos manuais. A língua portuguesa tinha, como uma das funções, servir de meio de inculturação e aculturação, principal instrumento do colonizador na aniquilação da identidade do africano; uma função diferente ela desempenhou nas escolas da Frente de Libertação de Moçambique, elemento de comunicação, nas áreas libertadas sob o controlo do povo (Mar, 1975). Mondlane (1975) destaca que o ideal português era de procurar que uma instrução controlada fosse criando um povo africano que falasse só português. Nos últimos anos, Portugal é atacado na imprensa mundial, nas reuniões da UNESCO e em conferências internacionais, por conta do elevado nível de analfabetismo em Moçambique, que era de 98%, facto que Portugal procurou contornar e iludir a opinião mundial com estatísticas surreais.

Em 1973, em Moçambique, havia 22 escolas secundárias (Mar, 1975). Em síntese, o sistema de ensino tinha duas categorias: (1) escolas católicas romanas ou protestantes e (2) escolas oficiais. As primeiras tinham a função de ministrar aos africanos a instrução primária, que significava adaptação ou missionário, isto é, “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada” (Mondlane, 1975, p. 71) e as segundas, eram destinadas “aos alunos que passaram o ensino de adaptação” (Mondlane, 1975, p. 71), para brancos, asiáticos e um “punhado” de assimilados (Mondlane, 1975).

O período pós-colonial, ou republicano, que vai da segunda metade de 1975 até os dias de hoje, em relação à educação foi marcado por um processo de reorientação política, ideológica e social rumo à construção do Estado Moçambicano. Apesar da reorientação, o português foi mantido como língua oficial e de ensino, ainda que se reconhecesse a importância das línguas nacionais. A guerra civil ocorrida entre 1977 e 1992 promoveu muitos desafios para a educação. Havia, por exemplo, escassez de professores qualificados por razões de vária ordem e isso repercute nas políticas educacionais até os dias atuais.

Hoje, em Moçambique, as igrejas protestantes, católica e a segurança do Estado não interferem no processo público de educação. A questão da educação em Moçambique está liberalizada no sentido em que há um ensino público, provido pelo Estado e viabilizado pelo MINEDH (Moçambique, 2023ab) e há o ensino privado, provido pelos agentes privados, incluindo as confissões religiosas, com estabelecimentos oferecendo ensino a todos os níveis.

Na competitividade entre o ensino público e o privado, há percepções, segundo as quais o ensino privado é a melhor opção, com defensores argumentando que, em geral, o ensino privado oferece melhores condições de ensino e de aprendizagem. A liberalização (abertura para o ensino privado, a partir da segunda república) da educação em Moçambique trouxe ganhos que não existiam no tempo colonial e nem na primeira república.

Outrossim, as questões linguísticas permanecem na ordem do dia. Em grande parte das sociedades africanas, as línguas da educação são línguas internacionais, que não fincam as suas raízes no continente africano e não pulsam a sua vitalidade na essência material e cultural dos africanos (Habte; Wagaw, 2010). As línguas africanas continuam a ser marginais do PEA. Sobre esse facto, a partir da segunda república, as línguas passaram a ser mencionadas na Constituição com a seguinte redação: “o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (Moçambique, 2004, art. 9). Porém, português continua a ser uma premissa nas contas do (in)sucesso escolar dos alunos. Em outras palavras, português é L2 para a maioria dos alunos das zonas rurais. E, no SNE, o português é língua-alvo e objecto de estudo, facto que foi revelado em pesquisas de Gonçalves (2010), Mataruca (2022), Saulosse (2026a), só para citar alguns, como um dos elementos centrais no (in)sucesso dos alunos. Tal facto se associa aos dados dos estudos (Chimbutane, 2012; Heug, 2012; Patel, 2012), segundo os quais o programa⁸ visava, entre outros, promover a inclusão e melhorar a qualidade da educação. Porém, os resultados da avaliação externa (Benson, 1988) revelaram:

1. professores actuando no programa sem formação específica;
2. falta de capacitação regular de professores e de material didáctico específico;
3. dificuldades de falar, de ler e de escrever em português;
4. a ausência da regulamentação e sustentabilidade horizontal pelo país afora;
5. disseminação das filosofias e objetivos do modelo de ensino.

Em síntese, a seguir, na figura 05, a sócio-história educacional de Moçambique:

⁸ “O projecto começou em 1992, com a introdução da 1 classe em cinco escolas nas províncias de Tete (com alunos falantes da língua Nyanja) e Gaza (com falantes da língua Changana)” (Benson, 1998, p. 279).

Figura 05: sócio-história educacional de Moçambique

Fonte: elaborado pelo pesquisador

A seguir, o que herdamos do colonialismo, para além da língua portuguesa.

1.2 Funcionamento do Sistema Nacional de Educação de Moçambique

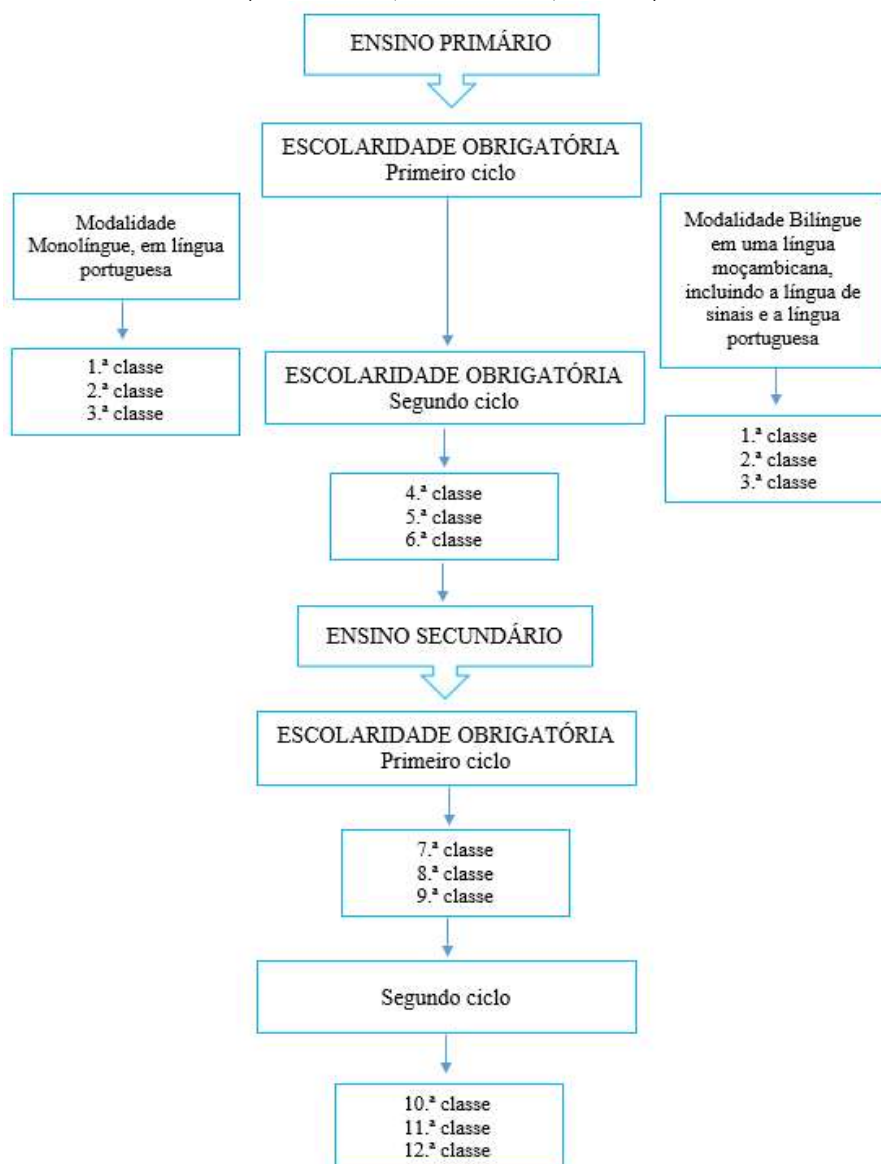
Em 1983, a Assembleia Popular de Moçambique aprovou a Lei n.º 4/83, em 23 de março, a Lei do SNE tal lei foi necessária, porque a “dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalista de dominação” (Moçambique, 1983, p. 13), a partir de sistemas de educação paralelos para os filhos dos colonos e para os filhos dos autóctones. A nova conceção de educação surge do interior da FRELIMO, que plasmou a educação como direito fundamental de cada cidadão.

O SNE garante o acesso dos moçambicanos a todos os níveis de ensino, respondendo três objectivos: (1) erradicação do analfabetismo; (2) introdução da escolaridade obrigatória e (3) a formação de quadros para desenvolver do país. A lei resulta das contribuições dos debates populares realizados em todo o país (Moçambique, 1983). Em 1992, houve necessidade de reajustar e adequar as disposições contidas na Lei 4/83, de 23 de março, ao contexto em que se encontrava o país. Foi aprovada, então, a Lei n.º 6/92, de 06 de maio, do SNE, que, também, teve que ser revista, em 2018, com a aprovação a Lei n.º 18/18, de 18 de dezembro, que estabelece que a escolaridade obrigatória é da 1.ª a 9.ª classes.

O SNE subdivide-se em subsistemas. A sua estrutura varia de acordo com os interesses do Estado e as exigências dos sectores produtivos da sociedade que clamam por egressos que possam desenvolver o país. Algumas mudanças foram incorporadas, incluindo a aceitação das línguas bantu “como património cultural e educacional” (Moçambique, 2004, p. 6).

De modo geral, a organização do ensino em Moçambique é muito parecida com a organização do Brasil, com alguns pontos diferentes. A seguir, a organização na figura 06:

Figura 06: eixo central do Sistema Nacional de Educação de Moçambique: subsistema de educação geral (Lei n.º 18/18, de 28 de dez., de 2018)



Fonte: elaborado pelo autor

A Lei 4/83, de 23 de março e a Lei n.º 6/92, de 06 de maio, estabeleciam que a escolaridade obrigatória era da 1.ª a 7.ª classes. Mas entendemos que mudar a estrutura, com

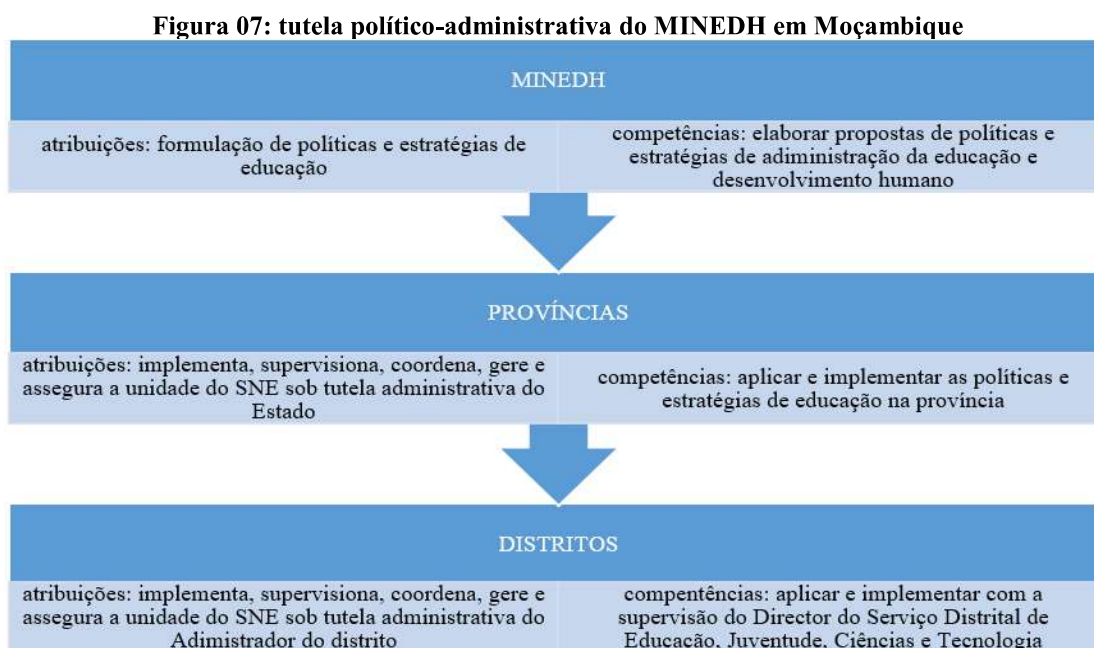
implementação de políticas eleitoralistas de cunho social, que visam contemplar mais acessos e/ou retenção no edifício-escola, ainda pode estar a *camuflar* a resolução do problema que nos leva a elaborar esta tese. Melhor dizendo, o aluno não tem acesso à aprendizagem significativa dos mecanismos de leitura, só porque deixa de pagar emolumentos até 9.^a classe. Pode até resolver o problema de acesso ao edifício-escola e não, necessariamente, à aprendizagem.

A República de Moçambique é um Estado independente e laico. A laicidade assenta na separação entre o Estado e as confissões religiosas. A língua portuguesa é a língua oficial, mas o país valoriza as línguas bantu como património cultural e educacional. Os órgãos de soberania são o Presidente da República, a Assembleia da República, o Governo, os Tribunais e o Conselho de Ministros (Moçambique, 2004). Sumarizando o que vem a seguir, a tutela administrativa do SNE tem como principal guardião o Presidente da República de Moçambique.

1.3 A tutela administrativa do Sistema Nacional de Educação

A Lei 18, de 2018, afirma que “compete ao Conselho de Ministros coordenar a gestão do SNE assegurando a sua unicidade”. Por sua vez, o MINEDH é o órgão central do Estado que, de acordo com os princípios, objetivos e tarefas definidos pelo Conselho de Ministros, planifica, coordena, dirige e desenvolve actividades no âmbito da educação e desenvolvimento humano, contribuindo para a elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional, da cidadania e da moçambicanidade (Moçambique, 2023ab).

A figura 07 apresenta a síntese político-administrativas do MINEDH em Moçambique:



Fonte: Moçambique (2017ab)

No distrito, o *locus* desta pesquisa, o PEA público se dá em escolas sem compartimentos previstos para o funcionamento de bibliotecas e espaços para leituras. O rácio professor-aluno, apesar de ter melhorado substancialmente, continua sendo um dos desafios para o sector da educação. Há sobrecarga dos professores no sistema, configuradas em horas extras que fatigam o profissional que, grosso modo, também trabalha em escolas privadas para complementar o salário que recebe no Estado. O material didático produzido fora do distrito (sem a participação nem a colaboração dos professores), distribuído a partir da capital do país (Maputo), para as províncias, (quando) chega ao distrito, vezes sem conta, com questões censuráveis de várias ordens, são recusados pelos professores e pais e/ou encarregados de educação. Não são usados pelas escolas e conseqüentemente pelos alunos. Os materiais que são aceitos não chegam para todos e, ainda assim, são encontrados à venda em mercado paralelo, com a escrita, ‘material de distribuição gratuita’, a preços proibitivos até para o cidadão de classe média em Moçambique. Os distritos, de uma forma geral, não têm bibliotecas públicas ou privadas. A realidade é de uma população caracterizada como humilde, com necessidades básicas de subsistência, sem condição para comprar livros a preços não bonificados. As políticas públicas de educação vigentes, quando o assunto é o distrito, vezes sem conta, por razões de ordem económica ou financeira, não figuram como prioridades na ordem das satisfações das necessidades do governo, o que deixa o processo de ensino e de aprendizagem, literalmente, nas mãos do professor, que dentro das suas possibilidades, tudo faz para o processo acontecer.

1.3.1. O Programa de Português para a 12.^a classe no Sistema Nacional de Educação

Esta secção apresenta o Programa de Português para a 12.^a classe (Moçambique, 2010a), um dos principais documentos curriculares do Sistema Nacional de Educação, chancelado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). O documento enquadra-se nas transformações dentro dos Programas Quinquenais dos Governos (Moçambique, 2005; 2010c) e do Plano Estratégico da Educação e Cultura (Moçambique, 2006).

O Programa surge na sequência da introdução do Novo Currículo do Ensino Básico (EB), iniciado em 2004, assenta-se no currículo do ESG introduzido em 2008, com o objectivo de formar e fornecer instrumentos aos jovens para que continuem a aprender ao longo de toda a sua vida, com a integração de uma formação teórica sólida que integre o componente profissionalizante e permita aos jovens a aquisição de competências para uma integração na vida política, social e económica do país (Moçambique, 2010b).

A reformulação do Currículo do ESG introduzido em 2008, no SNE, aprovado pela Lei n.º 6/96, de 6 de maio, visou a integração dos alunos do EB no ESG, para que as competências gerais continuassem a ser desenvolvidas no novo ciclo, para além de responder às exigências do mercado que apela às habilidades comunicativas, ao domínio das TIC e a resolução de problemas. Assim, o programa deverá formar indivíduos com base em: *saber ser*, *saber conhecer*, *saber fazer* e *saber viver junto e com os outros* (Moçambique, 2010b).

Sobre as grandes linhas orientadoras que visam a formação integral dos jovens moçambicanos, base que fundamenta o currículo do ESG em Moçambique, pode-se dizer que encontra paralelo na BNCC (Brasil, 2018) do Brasil. Esse documento normativo define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos alunos brasileiros devem desenvolver. É desse documento também que se coopta a inspiração sobre “parâmetros relativos aos multiletramentos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023, p. 15) que contribuam no grande debate que visa (re)pensar a realidade educacional moçambicana, “observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais” (Brasil, 2018, p. 481). A pauta convocaria para o seio dos debates: (1) a ênfase nos multiletramentos; (2) o desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção, recepção, tratamento e análise das linguagens; (3) a atenção para o cuidado que é preciso ter ao seleccionar conteúdos que expressam a diversidade cultural; (4) a interpretação dos textos a partir da multimodalidade (Brasil, 2018), factos experienciados pelo pesquisador durante o estágio doutoral em Goiânia, com passagem pelo “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira”, que levamos como um exemplo caro. A seguir, na figura 08, uma turma com alunos brasileiros em letramentos.

Figura 08: “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira”, Goiânia, Goiás, Brasil



Fonte: acervo fotográfico do pesquisador (2024)

A figura ilustra uma turma do nono ano com alunos em atividade de letramento da língua portuguesa, acompanhados de estagiários da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás (FL-UFG), de Goiânia, Goiás, Brasil. A experiência foi rica, motivadora, reveladora e criadora de utopias para desafiar o SNE em Moçambique, espaço para onde se regressa a seguir, para apresentar as competências que o graduado do segundo ciclo do ESG deve adquirir, congêneres do centro que visitamos no Brasil.

As competências compreendem um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida do graduado deste ciclo. Os objectivos são: (1) contribuir para a melhoria do ensino, (2) corresponder aos desafios da actualidade, (3) alargar o universo de escolhas dos jovens para a continuação dos estudos e no mercado de trabalho e (4) contribuir para a construção de uma nação de paz e justiça social. Resultou das consultas às sociedades e a sua implementação está dependente dos professores que são convocados a emprestar a sua criatividade e empenho na materialização dos objetivos do Programa (Moçambique, 2010a).

É neste âmbito que o Programa que temos vindo a citar coloca desafios para a escola, apresenta as previsões para as abordagens Transversais, as línguas no ESG, o Papel do PEA na disciplina de Português (Moçambique, 2010a).

A escola é confrontada com o desafio de preparar os jovens para a vida, para além dos seus atos tradicionais. É, também, desafiada a preparar o aluno para aprender a aprender e aplicar os conhecimentos ao longo da vida. Diante dos desafios colocados, ela deve garantir que o jovem adquira competências para uma integração plena na vida. O desenvolvimento das competências dos alunos deve resultar da interação da escola com as sociedades, porque elas devem definir as prioridades tendo em conta a realidade do país. Assim, à escola reserva-se o papel de desenvolver competências para o desenvolvimento do indivíduo e necessárias para o seu bem-estar, na perspectiva de aprender fazendo (Moçambique, 2010a).

A abordagem transversal no ESG é uma estratégia didáctica que visa um desenvolvimento integrado e harmonioso do indivíduo. A comunidade escolar deve envolver os alunos na resolução de situações-problema. As acções levadas a cabo na escola e as atitudes dos seus intervenientes devem constituir um modelo do saber ser, conviver com os outros e bem fazer. O currículo prevê abordagens de temas transversais de acordo com as especificidades de cada disciplina são dadas indicações para a sua abordagem no plano temático, nas sugestões metodológicas e no texto de apoio (Moçambique, 2010a).

As línguas no ESG são: português, moçambicanas e estrangeiras (inglês e francês). As habilidades comunicativas desenvolvem-se através de um movimento conjugado de todas as

disciplinas, em que todos os professores asseguram que os alunos se expressem com clareza e adequação do discurso às diferentes situações de comunicação, com a correcção linguística como exigência constante em todas as produções dos alunos. A escola deve criar espaço para a prática das línguas destacando as obras representativas de cada uma delas. Por ex.: o estudo de obras de autores moçambicanos constitui um pilar para o desenvolvimento do espírito patriótico e exaltação da moçambicanidade (Moçambique, 2010a).

O papel do professor é facilitar a aprendizagem e colocar desafios aos seus alunos para a escola conseguir responder ao desafio de preparar os jovens de modo a torná-los cidadãos activos e responsáveis, desafiando-os com actividades ou projectos com problemas concretos e complexos. Num PEA em que as disciplinas estão ancoradas ao saber ser, estar, viver com o outro e fazer. A interdisciplinaridade, o diálogo entre os professores deverá estar sempre presente. As metodologias propostas são participativas e activas, centradas no aluno e viradas para o desenvolvimento de competências para a vida, por isso, o professor, é um criador de situações de aprendizagem: regulando os recursos e aplicando uma pedagogia construtiva. Acima de tudo, deve ser um mediador e defensor intercultural, organizador democrático e gestor da heterogeneidade vivencial dos alunos (Moçambique, 2010a).

O ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa a ser implementado pelo Programa de Português (PP) para a 12.^a classe que temos vindo a citar, visa dar continuidade à abordagem já iniciada no EB e iniciar a implementação das grandes linhas orientadoras da educação expressas na Agenda 2025 (Moçambique, 2003) no *Programa Quinquenal do Governo 2005-2009* (Moçambique, 2005), no Programa Quinquenal do Governo 2010-2014 (Moçambique, 2010c) e no *Plano Estratégico da Educação e Cultura* (Moçambique, 2006), priorizando os conteúdos que visam o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida. A priorização dos conteúdos propostos visa o alcance das competências por desenvolver no aluno.

O aluno vem do EB com um determinado nível de competência, que, em espiral, do mais simples ao mais complexo, precisam ser desenvolvidas, no ESG (no Brasil, o equivalente ao ensino médio).

A seguir, apresentam-se algumas competências (apenas as que interessam a esta pesquisa), retiradas do documento *Português, Programa da 12.^a Classe* (Moçambique, 2010a), a desenvolver no segundo ciclo, do ensino secundário geral, do SNE. Conforme o documento, o aluno deve ser, nesse nível de aprendizagem:

1. analisar textos orais e escritos de natureza diversa;

2. ler textos visando a consolidação de estratégias de leitura e construção de textos;
3. ler de forma crítica visando a criação da sensibilidade estética e gosto pela leitura;
4. **resumir textos de natureza diversa**⁹;
5. produzir textos observado: a correcção ortográfica, a acentuação e a pontuação;
6. (6) reconhecer as variantes linguísticas: variação geográfica, social e situacional.

O Programa apresenta uma abordagem cíclica dos conteúdos e é baseado na seguinte tipologia textual: (1) textos normativos; (2) textos administrativos; (3) textos jornalísticos; (4) textos multiusos; (5) textos literários e (6) textos de pesquisa e organização de dados. As tipologias textuais são abordadas em espiral. O Plano Temático é parte integrante do Programa, apresentado em um quadro que contempla os objectivos específicos, os conteúdos programáticos, as competências básicas esperadas dos egressos do ESG e a carga horária prevista para cada unidade temática. Há, também, sugestão de metodologias e os indicadores de desempenho apresentados fora do quadro (Moçambique, 2010a).

Relativamente aos objectivos educacionais, de uma forma geral, as orientações para redigir competências, habilidades e atitudes, no ESG, do SNE, são classificadas a partir da taxonomia dos objectivos educacionais (Bloom, *et al.*, 1973). Em rigor, para o PEA de leitura e compreensão leitora do texto argumentativo, de acordo com a referida taxonomia, os objectivos são delineados a partir do domínio cognitivo, classificados em duas categorias distintas: do **nível básico**, compreensão e aplicação e do **nível superior**, análise e síntese.

O processo de avaliação é parte integrante do Programa de Português para a 12.^a classe. De acordo com o Programa (Moçambique, 2010a), ela deverá estar presente de forma contínua, permanente e sistemática em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem. Um processo que deverá ocorrer em várias fases distintas a saber: **avaliação diagnóstica**, no início de uma classe, semestre ou unidade didáctica; **avaliação formativa**, um regulador permanente do processo que serve para verificar o grau de assimilação da matéria pelos alunos e indicar problemas de ensino e de aprendizagem; e **avaliação sumativa**, no fim de cada trimestre ou ano lectivo, para verificar o nível que aluno atingiu no fim de uma etapa de ensino e de aprendizagem (Moçambique, 2010a).

No PEA de português, no SNE, avaliar implica, em geral, “a obtenção de informações sobre o domínio de determinados padrões linguísticos e atitudes para com a língua e deve, necessariamente, incidir nas áreas de conhecimento e técnicas” (Moçambique, 2010a, p. 65).

⁹ Destacamos essa competência, porque é uma das que serão utilizadas na análise dos dados.

O Programa de Português para a 12.^a classe (Moçambique, 2010a) é a diretriz normativa nacional, que serve de base para o ensino da Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Secundário Geral Público. O professor está obrigado a seguir o seu conteúdo programático, como forma de cumprir os objetivos do currículo do SNE, parcialmente vertidos no Programa. Mas, apesar de o Programa sugerir estratégias metodológicas no final de cada unidade temática, o professor tem a responsabilidade de identificar, depois de diagnosticar a turma e a situação real dela, o melhor caminho a seguir, para cumprir o seu mister – tornar a aprendizagem significativa para o aluno.

CAPÍTULO II

LEITURA: ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E COGNITIVOS

O capítulo apresenta os aspectos socioculturais e cognitivos da leitura. Apresenta também o conceito de texto e leitura no contexto atual procurando estabelecer uma relação com os conceitos estabelecidos pela perspectiva social dos estudos de leitura. A relação que se estabelece tem como objectivo estruturar um quadro que permita desenvolver análises e discussões dos dados empíricos gerados. Um quadro que possibilita esboçar estratégias metodológicas para um processo de ensino e de aprendizagem favorável ao aprendizado do Português em contexto de L2, numa perspectiva em que as inferências também atuam como mecanismo cognitivo na leitura. O texto que se busca compreender é argumentativo, por isso, apresenta-se o texto argumentativo associado ao uso de inferências como um dos mecanismos atuantes na leitura e compreensão leitora. E, por último, o capítulo encerra com o género *resumo* de texto argumentativo, com a apresentação das regras e das macrorregras para a produção desse género e de como elas podem servir de metodologia para a aplicação de inferências e para a consolidação de mecanismos de leitura de um texto argumentativo escrito em Português. A seguir, a unidade central para desenvolver habilidades de leitura: texto, tipo e género.

2.1 Texto: unidade central para desenvolver habilidades de leitura

Etimologicamente a palavra **texto** “provém do latim *textum*, tecido, tela, trama, entrelaçado” (Kaufman; Rodríguez, 1995, p. 17). O que é texto? Texto “é a totalidade integrada por uma unidade temática, um formato e cuja significação se alcança mediante a relação entre seus constituintes e seu contexto de produção” (v. Dijk, 1980b, p. 18). Assim, considerando as variáveis do contexto são construídos os sentidos na interacção das pessoas umas com as outras e com o mundo que existe à volta delas. O que serve para a interacção por meio da palavra é o que o interlocutor compreende graças aos sinais produzidos. É assim que **o texto** sempre foi objecto e meta do ensino da língua, **uma unidade de análise, definível por critério de ordem funcional e reconhecível pelo respectivo género** (Azeredo, 2023).

O universo de valores e conceitos que interiorizamos ao longo da vida é um sistema de significados que passam a existir graças ao uso que o homem faz dele, graças ao qual, simbolicamente, podemos experimentar, mentalizar e comunicar noções que abstraímos dos factos e situações do mundo das crenças e das imaginações, uma aptidão indispensável à vida na dimensão cultural. E a língua constitui-se a mais ampla e versátil das aptidões humanas,

constitui discurso na actividade comunicativa desenroladas em textos (Azeredo, 2023), a saber que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2006, p. 62).

Enquanto objecto verbal qualquer, **os textos são objectos linguísticos investidos de função social no amplo e complexo jogo das interações humanas**, partes essenciais dos acontecimentos que dinamizam as relações sociais e fazem a história das sociedades, a própria face do relacionamento humano que se estabelece por uma íntima integração entre as funções sociocomunicativas dos textos e a respectiva formatação.

Um texto é necessariamente fruto de uma construção de sentido na qual cooperam autor e leitor, os quais fazem uso de dados e informações numa espécie de memória colectiva que contribuem para o seu sentido e compreensão, isto é, uma transfiguração das experiências que cada indivíduo tem do mundo pela linguagem nos termos de uma forma colectiva de conhecimento. Os conteúdos veiculados nos textos têm valor interlocutivo conferido pelas coordenadas do contrato de comunicação vigente em cada evento interactivo. Assim, se por um lado, há **textos utilitários**, isto é, instrucionais ou normativos, com prerrogativa da fala desempenhada pelo interlocutor, por outro, há **textos produzidos de acordo com as experiências, expectativas e os interesses das pessoas que se comunicam**, ou seja, não havendo prerrogativa da fala do interlocutor, eles tendem a ser elaborados numa espécie de negociação dialéctica entre autor e leitor, há também **textos elaborados com a finalidade explícita de criar ou influenciar comportamentos** (Azeredo, 2023). Os instrumentos (textos) analisados nesta tese pertencem à segunda dimensão proposta por Azeredo, que têm sentido flutuante. Em rigor, são os textos que veiculam valores de toda ordem e inspiram acções por opção de seus leitores, como se verá em diante, sobre os textos argumentativos.

Recuamos ao contrato de comunicação e destacamos que a atuação discursiva dos interlocutores no respetivo contexto sociocomunicativo é necessariamente sensível a um conjunto de convenções constitutivas segundo uma terminologia já corrente, isto é, um acordo, não necessariamente consciente, entre os interlocutores sobre: os respectivos papéis sociointeractivos; as estratégias comunicativas a serem empregadas; os conteúdos oportunos; a variedade de língua utilizada e as formas de discurso pertinentes (Azeredo, 2023).

O grau de complexidade de construção interna de cada texto os coloca amplamente a duas ordens extremas de condicionamento discursivo: os espontâneos e os planificados (Azeredo, 2023). Os textos argumentativos analisados nesta tese fazem parte dos textos com grau de complexidade de construção interna com condicionamento discursivo planificado, isto

é, de acordo com Azeredo (2023, p. 43), textos “que atendem a objetivos comunicativos não imediatos, utilizados principalmente para pôr em contato pessoas, grupos ou comunidades de culturas, lugares ou épocas distintos”. A construção dos textos é feita em material de expressão de um meio, neste caso, gráfico, segundo princípios estruturais respeitando a selecção e combinação de suas unidades segundo múltiplos factores contextuais inerentes ao respectivo contrato de comunicação. Esse meio corresponde à língua, que entendida como um conjunto de unidades que, submetidas a determinadas regras combinatórias, servem para a expressão e comunicação de informações (Azeredo, 2023) e para influenciar o leitor.

A condição interaccional dos textos remete-os à modalidade, quer dizer, a expressão da atitude do enunciador relativamente ao conteúdo ou ao destinatário de sua mensagem, valendo-se dela, neste caso, o escritor sinaliza para o leitor a significação pretendida. Isso implica deixar pistas explícitas/implícitas, que permitem o diálogo autor-texto-leitor. Tal diálogo resulta de um condicionamento discursivo planejado, que dialoga em épocas, culturas e sociedades distintas. Isso, de certa forma, requer dos sujeitos participantes do diálogo, um conhecimento, não só anterior, mas cultural e social do contexto em que o texto foi escrito, para situar a sua leitura em horizontes máximos e/ou mínimos.

O texto concretiza um modelo de composição adequado ao evento comunicativo em curso, ou seja, o género textual, indispensável no contrato de comunicação que se estabelece, que tendem a se organizar internamente segundo um elenco finito de modelos de encadeamento textual, que se torna coerente quando **faz sentido** para seus usuários. Fazer sentido significa que, acima dos factores internos que expressam a articulação de suas partes, o texto também deve sua coerência a factores que lhe são externos como: o conhecimento de mundo dos actores discursivos; o evento comunicativo de que participam e os papéis sociais que desempenham nesse evento. A serviço da **coerência** (a responsável pela continuidade dos sentidos no texto e o resultado de uma complexa rede de factores de ordem linguística, cognitiva e interaccional) está a **coesão** (os recursos lexicais e gramaticais da língua com que se distribui e se organiza a informação contida no texto) (Azevedo, 2023).

No domínio dos implícitos constatamos que nem toda a informação a que temos acesso por meio do texto se encontra nas suas palavras e construções, por exemplo, os artigos de opinião, são devidamente compreendidos em relação ao contexto partilhado entre o autor-conteúdo-leitor. O que nos leva para a questão da intertextualidade, a semelhança do registo são suportes e factores da coerência, que emerge em qualquer texto quando lembra, retoma ou evoca, implícita ou explicitamente, outro texto ou parte de algum texto (Azevedo, 2023).

As **tipologias textuais** estão a serviço dos **gêneros textuais** o que os torna fundamentais no trabalho com leitura e produção textual. Entre as tipologias mais utilizadas na concretização dos gêneros está a dissertativa, que contempla o artigo de opinião, que pode mesclar outras sequências, como a descrição e a narração. Isso quer dizer que os gêneros possuem uma heterogeneidade tipológica (Köche; Boff; Marinello, 2014). Como essa tipologia e esse gênero constituem um dos materiais que são trabalhados em sala de aula e analisados nesta tese, tratamos deles nos próximos parágrafos.

Relativamente à heterogeneidade tipológica nos gêneros, pode-se recorrer à visão de Marcuschi (2002), segundo a qual quando se designa um texto como **argumentativo** nomeia-se o domínio de uma sequência textual. Essa tipologia consta das Unidades Temáticas 3, 8 e 13, textos jornalísticos (conteúdo programático: artigo de fundo/editorial e artigo de opinião) e Unidade Temática 4, textos multiusos (conteúdo programático: texto expositivo-argumentativo) do Programa de Português para a 12.^a classe no SNE (Moçambique, 2010a).

A tipologia dissertativa tem o propósito de construir uma opinião num processo em que o enunciador serve-se de uma argumentação coerente e consistente fundada em uma tese sobre um assunto específico que possibilita a inclusão de novos dados direcionado para uma conclusão ou nova tese, num exercício que mobiliza o poder de persuasão para que o leitor tome uma determinada posição em relação ao tema, privilegia o presente do indicativo nos tempos verbais e usa operadores argumentativos que possibilitam articular o texto com coerência e coesão (Köche; Boff; Marinello, 2014).

O objecto do texto argumentativo, de acordo com Adam (2008), é ou demonstrar ou refutar uma tese, partindo de premissas explícitas ou implícitas, supostamente incontestáveis. Segundo o autor citado, as premissas tentam mostrar que não se pode admitir essas premissas sem admitir, também, esta ou aquela conclusão (tese), ou a negação da tese ou a negação de certos argumentos de seus adversários. E, para passar de premissas às conclusões, Adam (2008) advoga a utilização de procedimentos argumentativos que um homem sensato realizaria.

Relativamente à argumentação, van Dijk (2004) advoga que muitos gêneros discursivos têm estruturas argumentativas, tal como o artigo de opinião. Típico de tais gêneros é que os participantes tenham opiniões diferentes, diferentes pontos de vista ou pontos de vista. No discurso argumentativo, os participantes expõem seu ponto de vista crendo que sejam credíveis, formulando argumentos que servem para sustentá-los. Os discursos podem ser divididos em duas categorias: (1) argumentos e uma conclusão, ou (2) ponto de vista e argumentos, dependendo do que vier primeiro.

Van Dijk (2004) afirma que as estruturas argumentativas como tais não parecem variar com a ideologia. E a argumentação é antes algo que varia de acordo com cada falante do que com participação em grupo. Assim, em gêneros discursivos e estruturas esquemáticas, a argumentação é controlada por uma série de regras normativas, princípios de interação e estratégias de desempenho real. Segundo o autor, a escolha de um ponto de vista em vez de outro pode ser vista como um dos meios que os usuários da língua têm para enfatizar o significado e, portanto, as crenças subjacentes. O ponto de vista, geralmente, expressa uma opinião proeminente e tem a função de representar as informações importantes de um texto, cujo conteúdo controla globalmente a produção do restante do discurso.

Enfim, um texto, seja ele utilitário ou argumentativo ou qualquer outro, é feito para ser lido, interpretado, compreendido e nunca inacessível, visto que o processo de leitura privilegia a relação **leitor-texto-autor**, uma abordagem que coloca em evidência o enunciatador e o enunciatário ligados por um vínculo comum que é o texto.

Na próxima seção, tratamos do processo de leitura dos letramentos.

2.2 O estudo dos letramentos

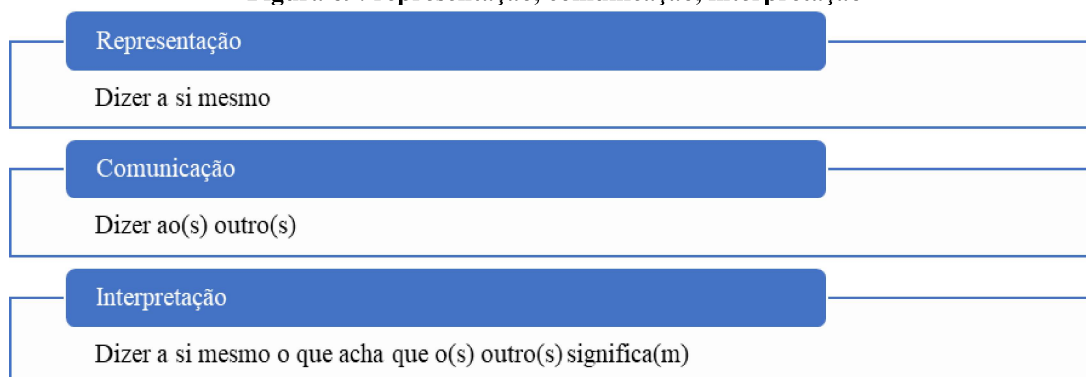
Letramento, conforme Kleiman (2005), é o estudo que tem como objecto os usos da leitura e da escrita em sociedade e o impacto dessas duas práticas na vida moderna. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2023, p. 166), os “letramentos são processos de construção de significado”. Para Rojo (2023), é um conjunto de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentido.

A palavra *letramento* surge na literatura especializada para se referir “a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (Kleiman, 2005, p. 21). As práticas de letramento são essencialmente *colaborativas*, uma vez que incluem “atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns” (Kleiman, 2005, p. 23). O professor ou indivíduos mais experientes desempenham um papel central nesses letramentos de leitura em contexto em que a língua-alvo é L2 para o aluno.

Os letramentos constituem ferramentas para construir significados por meio do trabalho cognitivo de representação que fazemos com nossas mentes, mas fundamentalmente eles

operam objetivos comunicativos e interpretativos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023). A figura 09, a seguir, apresenta o pensamento como matéria prima do trabalho cognitivo.

Figura 09: representação, comunicação, interpretação



Fonte: elaboração própria

Os letramentos, portanto, precisam atuar nestes três níveis: no nível da representação, da comunicação e da interpretação. Para os nossos objetivos, a interpretação é o nível focal.

Paulo Freire, com a publicação do livro *A pedagogia do oprimido*, em 1968, sem usar a palavra **letramento**, oferece pistas da relação entre a prática da leitura e da escrita na sociedade, como forma de garantir a justiça social e o acesso à educação para os menos abastados (Freire, 1987). Brian Street publicou em 1984 o livro *Literacy in theory and practice*. Tal obra é fundamental para a consideração de que a leitura e a escrita, na educação, deve implementar uma postura crítica, levando em conta os saberes de que os alunos já dispõem (Street, 2024).

Letramento é uma expressão que vem se especializando para apontar os modos de apropriação, domínio e uso da leitura e da escrita como práticas sociais, voltadas para os usos e as práticas que incluem textos multimodais. Letramento, portanto, é um processo que envolve a prática social e o convívio com leitura e com a escrita, que não é determinada pela organização escolar, mas receptora da ampla contribuição que aquela instituição pode dar para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura (Marcuschi, 2023).

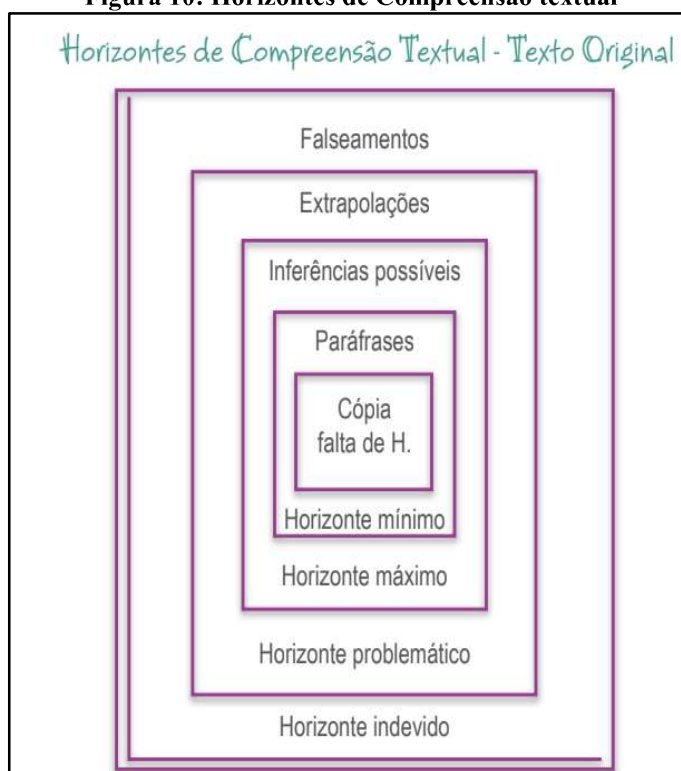
Letramentos são processos de construção de significados que ocorrem quando se insere os significantes juntos em um sistema coerente que corresponde ao significado, que se dá de forma dinâmica e socialmente negociável (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023).

Os letramentos devem possibilitar ao aluno acessar o texto e fazer diversas interpretações, isto é, no domínio das inferências, que diz respeito aos “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (Marcuschi, 2023, p. 249).

Um texto pode ser lido de diferentes maneiras. Segundo Marcuschi (2023), as diferentes maneiras são horizontes diversos de leitura. É nessa diversidade de horizontes que pode se situar o esforço do professor e dos seus alunos como agentes dos letramentos, expressão usada por Kleiman (2006). O professor e os seus alunos devem se esforçar em se situar no que a perspectiva de leitura marcuschiana advoga ser mínimo e / ou máximo. Tendo em consideração que as outras perspectivas (falta de horizonte, horizonte problemático, horizonte indevido), apesar de fazerem parte PEA de leitura, são configuradas como indicadores de insucesso.

Há, segundo Marcuschi (2023), cinco horizontes possíveis de leitura: 1) **falta de horizonte**, é a cópia do que está dito no texto-base e o leitor age passivamente perante o texto; 2) **horizonte mínimo**, que consiste numa *leitura parafrástica*, melhor dizendo, na repetição com outras palavras em que podemos seleccionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Nesse horizonte, o leitor continua passivo perante o texto; 3) **horizonte máximo**, perspectiva que considera actividades inferenciais durante a leitura, o leitor é activo perante o texto; 4) **horizonte problemático**, se situa no limite da interpretabilidade, extrapola a interpretação aceitável, são leituras subjectivas; e 5) **horizonte indevido**, a área da leitura indevida, são leituras não-permitidas pelo texto-base. A figura 10, a seguir, é uma metáfora (cebola) para (uma tentativa de) sintetizar os horizontes de compreensão textual.

Figura 10: Horizontes de Compreensão textual



Fonte: Marcuschi (2023, p. 258)

Os horizontes mínimo, máximo, problemático e indevido, categorizados por Marcuschi (2023), levam-nos a refletir sobre o papel das inferências na produção de leitura a curto prazo e no processo de construção dos letramentos, a longo prazo.

Street (2024), antropólogo e linguista britânico, é um dos principais nomes dos estudos atuais de Letramentos. Segundo o autor, o letramento deve ser entendido como prática social situada, ou seja, inserida no âmbito da cultura, da história e da ideologia. Propõe a existência de *letramentos*, no plural, já que os letramentos variam conforme os contextos, os grupos sociais e as relações de poder.

Street propõe ainda a existência de um modelo autônomo e um modelo ideológico de letramento. O modelo autônomo é caracterizado pelas habilidades de leitura e escrita adquiridos, que por si só gerariam desenvolvimento social e econômico. Em outros termos, o modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social. A principal pergunta das agências (UNESCO e em outras agências de alfabetização) de fomento sobre este modelo é: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por ex., evitar problemas de ortografia? Street (2024) propôs também o modelo ideológico de letramento. Esse modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições gerais por meio das quais esse processo se dá, não só com as instituições ‘pedagógicas’ e os seus cultores se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita (Street, 2024). O modelo ideológico considera, portanto, vê os letramentos como prática social integrada por valores, crenças, disputas de poder. É por isso que ele recebe o nome ‘ideológico’.

O autor considera que o modelo autônomo, para além de humilhar os adultos que apresentam dificuldades de letramento; isola o letramento como uma variedade independente, alega ser capaz de estudar suas consequências classicamente representadas em termos de habilidades cognitivas e apresenta “falsas expectativas sobre o que eles e sua capacidade podem obter, uma vez aperfeiçoadas as práticas letradas” (Street, 2024, p. 30). O modelo ideológico, segundo Street (2024), força o sujeito a ser cauteloso com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento.

O autor que temos vindo a citar considera que há maneiras distintas pelas quais a aquisição do letramento afecta uma sociedade. Por exemplo, para o caso de Moçambique, caracterizado por grupos sociais sem nenhuma exposição anterior ao letramento ‘autônomo’ (anos iniciais do processo formal de ensino da disciplina de língua portuguesa em língua

portuguesa, para alunos oriundos de comunidades que a tem como L2, e, a usam, quotidianamente, apenas na sala de aulas na interacção com o professor e, raras vezes, com e/ou entre colegas), é provável, de acordo com Street (2024), que o aspecto dominante da aquisição não seja o letramento em si, mas sim o impacto da cultura sobre os portadores desse letramento.

Tal facto preenche a realidade da nossa experiência como professor nas escolas públicas de Moçambique, com exemplos verificáveis na moda (blusa a portuguesa, camurças a portuguesa, camisola portuguesa, etc.), na culinária, quando os alunos são orientados, pelo professor, a confeccionar alimentos como resultado de leitura de uma receita de cozinha (feijoadá com todos, bacalhau, limonada, etc.), na forma de pronunciar as palavras na língua portuguesa (o investimento que o sujeito do letramento ‘autónomo’ faz, ao usar a língua portuguesa, para se aproximar da realidade do falante nativo, crente que esse comportamento o faz evoluir na hierarquia social: na escola, no círculo de amizade, em sua comunidade e/ou em casa). Valores não moçambicanos integram as práticas de leitura e de escrita dos moçambicanos. Isso significa que o letramento “está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita” (Street, 2024, p. 45).

Hoje vemos à nossa volta produções culturais letradas em efectiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos, desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes coleções (Rojo; Moura, 2022). Por isso, de acordo com Coscarelli e Kersch (2016, p. 9), os “professores que trabalham com o letramento com seus alunos precisam se ver como participantes ativos das mudanças sociais”.

Assim, Letramento, numa perspectiva transcultural, constitui uma prática social e ideológica envolvida em relações de poder, incrustada em significados e práticas culturais específicas. Nessa perspectiva, a língua escrita e a língua oral diferem de acordo com o contexto, as condições sociais e materiais que afetam a significação de uma dada forma de comunicação. Assim, torna-se inadequado deduzir a partir da escrita ou da oralidade quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas às práticas comunicativas (Street, 2024).

Silva, Botelho e Oliveira (2021) advogam que, nos letramentos académicos, é necessário envolver variadas práticas comunicativas, os géneros e os campos disciplinares. As autoras defendem que, na escola, as práticas sociais que envolvem a produção desses textos, as

relações de poder, as ideologias, as dimensões ocultas que permeiam a produção textual precisam ser explicitadas e problematizadas com os alunos.

Os alunos do ensino primário, básico e médio estão todos “ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento [...]”. Nesse processo, estão todos que utilizam a língua escrita em seu cotidiano” (Kleiman, 2007, p. 2). Para Kleiman (2007, p. 4), a escola é a “agência de letramento por excelência da nossa sociedade”. Isso revela a responsabilidade social da escola no processo de aquisição da leitura e da escrita como forma de, não só dar acesso ao aluno ao patrimônio cultural humano, mas também como forma de dar a ele a possibilidade de experienciar a realidade de forma mais qualitativa.

Na perspectiva **social da leitura e da escrita**, os “estudos do letramento [...] partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (Kleiman, 2007, p. 5). Sublinha-se “a prática social como ponto de partida e de chegada” (Kleiman, 2007, p. 6). Em todo evento de letramento, i.e., em toda situação comunicativa que envolve o uso da língua escrita, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao uso da língua e, portanto, sempre surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo (Kleiman, 2007), qualquer conteúdo, e, quando não previstos no currículo, o professor, consciente da importância dos conteúdos do ciclo passa a fazer a seguinte pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: **quais os textos significativos para o aluno e para a sua comunidade?**

No ensino de leitura e da produção de textos, a facilidade e a dificuldade de aprendizagem dependem, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os **textos** pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática. O professor que adota a prática social como princípio organizador do ensino tem a tarefa de determinar quais são essas práticas e o que é um texto significativo para a comunidade. As práticas do letramento alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos. A perspectiva social focaliza o impacto social da leitura e da escrita, mormente as mudanças e as transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita com os seus reflexos no homem comum. Esse foco amplia a concepção do que venha a ser objecto de leitura, que inclui os textos do quotidiano utilizados como recursos pedagógicos para construir tanto a auto segurança do aluno quanto a sua capacidade de ler e escrever.

A participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa. Os gêneros viabilizam a comunicação na prática social. A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os

grupos sociais são heterogéneos e que as actividades entre eles acontecem de modo muito variado. Estes estudos nos mostram que os eventos de letramento exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das actividades.

O Grupo da Nova Londres (GNL), para o qual Street é referência central, problematizou que o letramento escolar grafocêntrico, por si só, não era suficiente para dar conta das mudanças tecnológicas que se operam local e globalmente, com raízes que vão se estabelecendo social e culturalmente no seio das comunidades. O GNL advoga “um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2023, p. 20), isto é, uma pedagogia voltada ao ensino de leitura e escrita deve incorporar as comunicações multimodais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023). O GNL defende ainda que “a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua” (Cazden *et al.*, 2021, p. 12). A pedagogia, nessa perspectiva, “é a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levam à equidade na participação social” (Cazden *et al.* 2021, p. 13).

‘A nova aprendizagem’ ou os letramentos abrange(m), de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2023), especificamente:

1. as formas de como lidar com os desafios de ser confrontado com um tipo de texto novo e ser capaz de procurar pistas sobre o seu significado sem a barreira de se sentir alienado ou excluído dele;
2. o conhecimento de como funciona um texto para que se possa participar de seus significados;
3. como elaborar o contexto particular e os propósitos do texto;
4. maneiras de representação tanto quanto construir mensagens significativas e eficazes;
5. como lidar com a comunicação em um contexto não familiar e aprender com seus sucessos e fracassos, enquanto se navega em novos espaços sociais e se encontram novas linguagens.

O projecto de letramento deve visar o letramento do aluno, privilegiando a leitura de textos que, de facto, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, seja qual for o tema ou objecto do projecto. Em Moçambique, por exemplo, por razões como:

1. A língua de ensino ser L2 para a maior parte dos alunos no SNE;

2. A língua materna, isto é, a L1 ser de substrato bantu, melhor dizendo, geneticamente afastada do substrato do latim vulgar e do substrato céltico;
3. A língua de ensino é o meio e o objecto do processo de ensino e aprendizagem.

há várias maneiras de se desenvolver projetos de letramento com base em diferentes gêneros. Isso vai depender da mudança das atitudes em relação às práticas letradas.

2.2.1 Agente e agência social de letramento

O conceito de **agente de letramento**, como Kleiman (2006) refere, ressalta a valorização dos aspectos políticos do trabalho do professor. A autora advoga que aprender a ler e a escrever é um processo de construção identitária para alunos de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros grupos que são alheios aos seus modos de acção e aos modos de falar. A noção de agente de letramento é embasada na premissa segundo a qual “vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita” (Kleiman, 2006, p. 411). Freire (1996) não discute a questão de agente de letramentos, mas discute as condições de verdadeira aprendizagem dos alunos (na agência de letramentos) que vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do professor, igualmente sujeito do processo. O autor trata dessa temática numa perspectiva em que o professor na sua prática docente reforça a capacidade crítica do aluno e no sentido ‘anti-relógio’ da educação bancária (Freire, 1997), onde a educação é problematizadora e flexível, participativa e dialógica, o professor e o aluno buscam juntos construir conhecimentos valorizando o que já sabem.

Para Moçambique, por exemplo, há necessidade que se valorize as práticas locais dos alunos que têm a língua portuguesa como L2, para tal, conforme Kleiman (2006), o professor deve ter sido educado pela universidade para ser um agente capaz de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento. Kleiman (2006) argumenta a favor da noção de agente de letramento em vez de professor como mediador. O conceito de agente, segundo Kleiman (2006), traz à mente a ideia de fazer coisas, isto é, se engajar em ações autónomas de uma actividade determinada e é responsável por sua acção, na perspectiva em que ensinar se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (Freire, 1996).

Na linha das reflexões apresentadas por Kleiman (2006), colocaríamos a escola moçambicana como **agência social de letramento**. Uma agência social de letramento age na colectividade, exercendo sua acção nos outros (comunidade escolar), em função dos objetivos

de um grupo social (sociedade moçambicana) envolvendo gente real, agindo no mundo social através da acção coletiva, isto é, como Freire (1996) advoga, pensar certo coloca à escola o dever de respeitar os saberes com que os alunos chegam a ela: saberes socialmente construídos na prática comunitária e a discutir esses saberes com os alunos em relação com o ensino dos conteúdos programáticos. Assim, o agente social de letramento, na escola, por exemplo: (1) tem capacidade para articular os interesses partilhados pelos alunos; (2) organizar os alunos para a acção conjunta; (3) gerar movimentos sociais e (4) exercitar influência, como colectividade, no processo de tomar decisões. As funções de agente social de letramento advogadas por Kleiman (2006) enunciam que a escola teria a capacidade (1) de decidir sobre um curso de acção, (2) de interagir com outros agentes e seria capaz (3) de modificar ou mudar seus planos segundo as acções, e mudanças resultantes dessas acções, do grupo e faria isso *estrategicamente*, e não como a soma de interesses de membros individuais da colectividade.

Num *continuum* do pensamento freiriano segundo o qual ensinar exige respeito à autonomia do aluno, o que requer que o agente dos letramentos esteja constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que deve ter por ele mesmo (Freire, 1996). O posicionamento profissional do agente (e da agência), na perspectiva freiriana, colocaria a escola na posição de libertadora e o aluno na posição de agente de suas próprias mudanças. Freire (1996) advoga que a educação libertadora não só implica como deve exigir condições como: a presença de agentes (professores e alunos) criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Assim, a educação é uma *prática libertadora* que promove a autonomia. Nessa perspectiva, a prática não é bancária, melhor dizendo, o aluno não é um depósito de conhecimentos, confinado num lugar *comprimido* onde *o peso do mundo esmaga-o* e ele *não entende o mundo a sua volta*, mas sim o sujeito com quem o professor dialoga, não de forma espontânea, para *transferir conhecimento*, e sim de forma problematizadora, flexível, participativa e dialógica durante o processo de transmissão de conhecimento ao aluno (Freire, 1997).

2.3 Letramentos múltiplos e multiletramentos

A questão da exclusão escolar é um debate caro também para Moçambique. Foi “minimizado” com a constituição da República de Moçambique. **Minimizado por quê?** Porque está *camuflada* no aumento de salas de aulas e de edifícios escolares (apenas um construído de raiz desde 1975, no distrito de Mafambisse, na província de Sofala), mas fica (ou ficou) por resolver a questão do acesso à aprendizagem dos alunos (Saulosse, 2024). A nossa questão

continua a ser também a de exclusão escolar, porque ter acesso ao edifício escola não está a ser (na realidade actual) sinónimo de ter acesso à aprendizagem na escola (Saulosse, 2024). Como Rojo (2023), entendemos que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas. Na perspectiva dos letramentos múltiplos (Rojo, 2023), o caminho para a superação do insucesso escolar talvez seja o da escola assumir um dos seus papéis no mundo contemporâneo e estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e os letramentos locais ou globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. De acordo com Rojo (2023), um dos principais objetivos da escola é possibilitar que os alunos participem dos letramentos na vida da cidade de maneira ética, crítica e democrática. Para tanto, sem o prejuízo de outros letramentos, deve-se ter em conta a complexidade e multiplicidade de práticas, isto é, os letramentos múltiplos, “deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais e de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contacto com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (Rojo, 2023, p. 107).

Moçambique, como qualquer país do mundo, também tem acesso às novas tecnologias com toda sua força, em bom rigor, em crescimento acelerado. Entendemos, portanto, que a sua propagação entre os cidadãos (nas zonas rurais, vilarejos e cidades) pode ser capitalizada para o PEA. É nessa perspectiva que outros letramentos para aqui são chamados. No caso, situam-se os multiletramentos, mais precisamente, conforme Rojo (2023, p. 111), “diferentes culturas, nas diversas esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados”. No manifesto intitulado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos*, o GNL afirma a necessidade de a escola tomar o seu cargo nos novos letramentos na sociedade contemporânea (não somente devido às TICS) e de levar em conta a inclusão nos currículos da variedade de culturas presentes na sala de aula (Rojo; Moura, 2022).

Os resultados das discussões do GNL foram resumidos na palavra **multiletramentos**, para descrever (1) a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e (2) a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística, argumentos com que se podem abordar as ordens cultural, institucional e global emergente (Cazden *et al.*, 2021). Os multiletramentos exigem que o leitor saiba lidar com hipertextos e com textos que exploram diversos recursos multimodais. O leitor lida com percursos e possibilidades que vão exigir escolhas e estratégias, o que exige um “novo” professor, que saiba fazer essas leituras e trabalhar com os aprendentes essas estratégias, desenvolvendo-os a partir do que já sabem (Coscarelli; Kersch, 2016). Os novos letramentos, ou seja, os multiletramentos, envolvem, de acordo com Fernandes e

Mendonça (2019), tanto aspectos multimodais quanto multiculturais, o que incluiria, no ambiente escolar, o uso de novas ferramentas de comunicação e as práticas de produção e análise crítica de textos multimodais e multiculturais. Para o GNL, Cazden *et al.* (2021), a noção de multiletramentos supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos alunos. Uma pedagogia dos multiletramentos centra-se em modos de representação mais amplos do que apenas da língua (Cazden *et al.*, 2021). Os modos de representação diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos (Cazden *et al.*, 2021).

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2023) identificaram sete modos de significação na teoria dos multiletramentos: o escrito, o visual, o espacial, o tátil, o gestual, o auditivo e o oral. Todos esses modos contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita, tanto fora da escola, na educação informal, quanto dentro da escola, na educação formal. Dado que os letramentos envolvem esses sete modos, a multimodalidade não poderia deixar de estar integrada aos multiletramentos. A multimodalidade é uma proposta teórica que mostra como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação. Na sociedade, as pessoas interagem com textos imagéticos, com sons, com toques, com cores, todos funcionando em conjunto para a integração social dos indivíduos. Na escola, as práticas multimodais incluem metodologias que integram a visualização de imagens, de sons, de músicas, de gestos etc. O uso dessas diferentes possibilidades contribui para a aprendizagem do aluno que vivencia diferentes realidades sociais. De acordo com Cazden *et al.* (2021), os multiletramentos apontam para dois aspectos principais do uso da linguagem: as diferentes e múltiplas linguagens dos textos (à multimodalidade dos textos) e a diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade (à multiplicidade cultural).

A **multimodalidade** diz respeito às imagens associadas à linguagem escrita (Coscarelli; Kersch, 2016), e também aos sons, aos gestos, às expressões faciais, aos *layouts* etc. que contribuem para a composição de um texto. A leitura dos textos exige uma boa estratégia de compreensão, que o leitor saiba lidar com hipertextos e com textos que exploram recursos multimodais (Coscarelli; Kersch, 2016). Foi seleccionada a multimodalidade porque, como Nascimento e Fernandes (2017), acreditamos que a análise de textos imagéticos e multimodais pode contribuir para a formação cidadã do aluno, privilegiando uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais. Também concordamos com a visão segundo a qual o livro didático seja um instrumento constituído em um processo de

interacção entre o professor e o aluno, em que os dois assumem uma atitude responsiva diante das escolhas do cânone (Nascimento e Fernandes, 2017). Nesta tese, os meios multimodais utilizados, basicamente, foram a escrita, a escuta e a oral.

De acordo com Coscarelli e Kersch (2016), o leitor precisa conhecer os mecanismos de acesso aos hipertextos e ter estratégias para satisfazer os objetivos de sua leitura. Segundo as autoras citadas neste parágrafo, o leitor vai encontrar imagens, cores, fotografias, alguns merecendo uma análise e outros ignorados e/ou deixados para momentos posteriores. O leitor (aluno) a que Coscarelli e Kersch (2016) se referem precisa de um professor ‘novo’, que saiba fazer essas leituras e trabalhe com os alunos essas estratégias (lidar com hipertextos, lidar com textos que exploram recursos multimodais, seleccionar as informações pertinentes do texto, compreender e analisar com profundidade e senso crítico as informações que encontram), desenvolvendo-os a partir do que já sabem. Daí, ressalta que para ler, segundo Rojo (2023), é preciso conhecer o alfabeto, saber decodificar letras em sons da fala, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, acionar o conhecimento que tem de outros textos, prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar, interpretar, criticar, dialogar com o texto. Diante disso, duas perspectivas abrem a sala de aula para o trabalho com multiletramentos. Por um lado, com a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023) e, por outro, com a multimodalidade, isto é, “dar atenção aos elementos não verbais do texto, uma vez que eles compõem o material e incorporam muita informação a ele” (Coscarelli; Kersch, 2016, p. 10).

2.4 Leitura e os processos cognitivos para extrair e construir significados

Fazendo-se uma cronologia dos estudos sobre leitura, pode-se afirmar que, no século XX, a leitura foi entendida como uma actividade grafoperceptiva, no quadro de abordagem comportamentalista, reconhecimento de palavras, processos cognitivos e linguísticos para a compreensão. A partir da década 70, na sequência dos estudos de Chomsky no campo da Linguística e da Psicologia Cognitiva, os processos de compreensão de leitura começam a merecer atenção por parte dos estudiosos. A partir da década de 1980, surgem vários modelos explicativos da forma de processamento humano da informação, na continuidade dos trabalhos de Atkinson e Shiffrin, conforme afirmam Sim-Sim e Micaelo (2010).

Os estudos referidos, ainda na década de 1970, levam-nos aos Modelos Interactivos Compensatórios da Teoria Cognitiva. Esses modelos resultam da crítica feita aos modelos ascendentes, descendentes e interactivos de leitura (Angelo; Menegassi, 2022).

O modelo ascendente proposto por Gough concebe a leitura como um processo de estágios distintos e lineares, em que se privilegiam as partes. Inicia-se a aprendizagem da língua por meio de imagens > letras > sílabas > palavras > frases > texto. É também conhecido, no Brasil, como método silábico de alfabetização (Cruz, 2007).

Na sequência, Goodman propôs o modelo descendente (Cruz, 2007), que concebe a leitura considerando o conhecimento prévio do leitor e que se processa globalmente. A proposta, então, é que se inicie do texto e do conhecimento enciclopédico do leitor. Do texto, encontram-se frases. Das frases, à palavra e da palavra, chega-se à sílaba. Ainda neste modelo pode-se chegar à aprendizagem da palavra ou da letra fazendo-se associações, inferências, ‘adivinhações’, que podem ser confirmadas ou não. O professor pode, por exemplo, levar um rótulo da Coca Cola para a sala de aula e, com base no conhecimento de mundo, os alunos podem ‘supor’ que se trata do rótulo da Coca Cola, mesmo que ainda não saiba ler a palavra.

Rumelhart propôs o modelo interactivo, que considera os modelos ascendentes e descendentes, que se processam simultaneamente ou alternadamente, diferentemente das duas propostas anteriores (Cruz, 2007).

Ellis propôs os modelos interactivos compensatórios, no âmbito da psicolinguística, que considera que, no processamento da leitura, existem vários níveis responsáveis pela interpretação adequada de determinada palavra ou enunciado (Cruz, 2007). Quando um nível tem deficiência, ela pode ser ‘compensada’ por outros níveis, tal como afirma Cruz (2007). Se, por exemplo, um aluno, no contexto de aprendizagem de L2, não consegue reconhecer o significado de uma palavra, utilizando-se dos recursos do nível lexical ou morfológico, ele pode recorrer a pistas contextuais presentes no nível pragmático. Tal modelo tem fundamental importância para a atualização do conceito de inferência. Para além de que “os processos superiores não podem ser executados sem a mediação dos inferiores” (Cruz, 2007, 102).

Os modelos ascendente, descendente e interactivo receberam críticas. O modelo ascendente, proposto por Gough, sofre críticas por ser linear, considerar apenas a mediação fonológica para acesso ao léxico, que todas as letras são processadas de modo sequencial, não considerando o contexto na leitura (Cruz, 2007). O modelo descendente proposto por Goodman não está isento de críticas, pelo facto de advogar que a leitura se baseia num processo de amostragem, o que foi refutado pelos estudos sobre “os movimentos dos olhos” (Cruz, 2007, p.

92), desvalorizar a identificação individual de palavras, tendo em conta que uma das causas de dificuldades de leitura e de erros de compreensão é o desprezo da informação expressa no texto, não se aplicar às fases iniciais de aprendizagem.

Sempre pensando na forma como trabalhar os conhecimentos na escola surgem os Novos Estudos de Letramento, iniciados pelo antropólogo Brian Street, como visto anteriormente, a partir da publicação de seu livro *Literacy in theory and practice*, de 1984, conforme Silva, Botelho e Oliveira (2021). A obra foi seminal para os estudos de letramento, por ter rompido com o pensamento dominante na época, que defendia (1) a supremacia da escrita; (2) a visão dicotómica entre a oralidade e a escrita; e a (3) legitimação das formas de escrita das classes dominantes (Silva; Botelho; Oliveira, 2021). Os Letramentos, como vimos, têm como objecto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (Kleiman, 2005), facto que, conforme Silva, Botelho e Oliveira (2021), os torna múltiplos, isto é, há tantos quantos forem os contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve. De acordo com as autoras ora citadas, entre as contribuições dos Novos Estudos de Letramento está a visão de que as práticas de letramento estão envolvidas em processos sociais, históricos e culturais.

No Brasil, na década de 1980, do século XX, pesquisadores sentiram falta de um conceito que se referisse a *aspectos sócio-históricos* dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas ao vocábulo alfabetização (Kleiman, 2005). Os estudos sobre letramentos rompem uma tradição de estudos sobre a leitura iniciados na década de 1970, do século XX, fundadas em abordagens psicossociais e abordagens sócio-histórica, que na segunda metade da década 70, do mesmo século, passaram, os estudos a serem dominados pelas ciências psicológicas: psicolinguística e a psicologia cognitiva, com os seus méritos, mas se ocupavam excessivamente do leitor. Outrossim, para a teoria da abordagem psicossocial, os estudos tem a ver com a Linguística Textual, que se ocupa em explicar da (in)compreensão dos sujeitos em situações mais complexas que relacionavam a compreensão e a legibilidade textual a presença ou ausência de mecanismos de textualização, primeiro com as tipologias textuais e mais tarde com os géneros e a intertextualidade (Kleiman, 2004).

Epistemologicamente, a ruptura na pesquisa sobre a leitura se dá na década de 1990, do século XX, com a emergência dos estudos sobre letramento, que subsidiam, teoricamente, os estudos sobre a leitura na Linguística Aplicada. O seu objecto de estudo é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de acção desses sujeitos e a pesquisa sobre a leitura passa a incorporar novos objectivos, buscando reconstruir, no diálogo ou no discurso, a história social do leitor (Kleiman, 2004).

Os estudos sobre Letramento não desejam dar primazia apenas ao leitor, mas combina estratégias metodológicas igualmente reconhecidas em determinados contextos, para melhorar o PEA da leitura e compreensão leitora da língua portuguesa em contexto de L2. A concepção de leitura e a de leitura como prática social, subsidiada pelos estudos dos letramentos prevê um ensino ligado à situação, motivado pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objectivo da actividade de leitura. O que determina os sujeitos e os modos de ler (Kleiman, 2004).

Durante a minha formação em PL2, aprendi a LP com base nos modelos ascendente e descendente, quando ainda não se falava em letramentos. O modelo ascendente era aplicado (ou é) até à 5.^a classe (5.^a série do Ensino Fundamental, no Brasil). Já o modelo descendente era (ou é) aplicado da 6.^a à 12.^a classes (no Brasil, Ensino Fundamental II e Ensino Médio). Tais modelos vigoraram até 2008 com a implementação do novo currículo.

O modelo interactivo, proposto por Rumelhart, apesar de ser flexível, sofreu críticas por fornecer pouca informação sobre o uso de estratégias de apoio ao reconhecimento de palavra, não explicar a importância e influência das fontes de conhecimento (ortográfico, lexical, sintáctico e semântico), não dizer como as estratégias do leitor e as condições de leitura actuam sobre essa influência e servir apenas aos bons leitores (Cruz, 2007).

Ressalta-se, então, a importância de se considerar, para o ensino de leitura de textos argumentativos na aula de PL2, no II ciclo (11.^a e 12.^a classes) do ESG, práticas de leitura que mobilizam vários níveis de processamento simultaneamente, em interface com a perspectiva social de estudos de leitura e compreensão leitora, centrada na interacção social do PEA (Vygotsky, 2007), com base num processo que foca no leitor e nos aspectos sociais igualmente centrais nas actividades de leitura e que, no contexto moçambicano, revelaram-se fundamentais para a compreensão das dificuldades de leitura e compreensão leitora enfrentadas pelos alunos.

Outrossim, a mensagem precisa ser compreendida. Nesse sentido, esta pesquisa também se ancora aos estudos sobre leitura que considera as nuances significativas do texto, o conhecimento de mundo do aluno e as interacções sociais.

A nossa contribuição agarra-se à lacuna teórica deixada pelos modelos ascendentes (com conceitos cognitivistas de leitura centrados no leitor) ou descendentes (com conceitos centrados no texto e concepção de ensino fundamentada em estratégias globais, que consistem, basicamente, na linguagem global) gerada quando aplicadas para a explicação do PEA de leitura na aula de portuguesa L2, no ESG do SNE em Moçambique.

Argumentamos que os modelos ascendentes, descendentes, interactivos e interactivos compensatórios, em simultâneo, e, envolvendo elementos sociais, culturais e históricos, embasados em Novos Estudos de Letramento (Silva; Botelho; Oliveira, 2021) explicam com profundidade o PEA de leitura e compreensão leitora na aula de LP, em contexto de L2.

Na prática, aos sujeitos envolvidos na investigação, tais exemplares teóricos poderão proporcionar mudanças que levam à melhoria do PEA de leitura e compreensão leitora de textos argumentativos no II ciclo do ESG, neste momento de produção da tese, pelo menos em termos de discussão. O objecto pesquisado é a leitura em sujeitos (alunos) do ESG do SNE, em Moçambique. O conceito de leitura identificado visa subsidiar o ensino de leitura na situação em que a língua alvo é L2 (neste contexto é a Língua Portuguesa) para os sujeitos envolvidos no PEA de leitura. Assim, a leitura é, de acordo com Angelo e Menegassi (2022), uma prática social em que o sujeito leitor e o sujeito autor revelam na leitura marcas da individualidade e do lugar social de onde provém, por meio do qual estabelece-se, durante o acto de ler, uma relação de intersubjetividade entre leitor-texto-autor.

Nessa perspectiva, de acordo com Kleiman (2016), ler é construir sentidos que se instituem no encontro à distância entre leitor e autor via texto. Sequencialmente, a compreensão leitora se dá depois de uma leitura bem-sucedida.

Compreender é uma actividade que relaciona vários factores em interacção colaborativa, que se dá entre leitor-texto-autor (Marcuschi, 2023). Na compreensão de um texto, de acordo com Marcuschi (2023), as inferências constituem processos cognitivos nos quais os sujeitos em interacção, partindo do texto e o contexto, constroem uma representação semântica nova, produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos dêiticos, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integralmente. Tais autores advogam que inferência, no processamento do discurso, é um processo cognitivo por meio do qual o leitor ou ouvinte adquire novas informações a partir da informação textual explicitamente transmitida e levando em consideração o contexto do discurso (Rickheit; Strohner, 1985).

Em relação ao PEA, a pesquisa é ancorada nos princípios da Teoria Sociocultural, segundo a qual, o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas (Vygotsky, 2007). A teoria tem implicações para a educação, entre elas, o papel do outro na construção do conhecimento, isto é, o aluno se apropria dos conhecimentos com base na mediação de outros alunos ou professores, num processo externo que se transforma em intrapsicológico (Figueiredo, 2025).

Na sala de aulas de línguas, há estudos sobre aprendizagem colaborativa de base vygotskyana, que contribuem para a mobilização de estratégias específicas de leitura em línguas adicionais. Nesses estudos, a interação é um conceito fundamental para mediar as práticas. Segundo Figueiredo (2018, p. 14), a interação é compreendida como “o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo”. A interação ajuda os alunos menos experientes e leva os mais experientes a descobrirem novas formas de aprender, visto que na aprendizagem colaborativa, também compartilham estratégias de aprendizagem (Figueiredo, 2018). A aprendizagem colaborativa configura-se como uma construção de conhecimento em um contexto social, caracteriza-se por tarefas realizadas de forma síncrona e se refere, a todo o processo de aprendizagem, isto é, alunos ensinando alunos, alunos ensinando ao professor, o professor ensinando aos alunos. Nesta perspectiva, os alunos decidem como e o que irão realizar. Para Figueiredo (2018), o professor é mediador, colaborador, provedor de apoio cognitivo e afectivo, o que o possibilita perceber as diferentes potencialidades dos aprendizes.

Na aprendizagem de leitura, atuam também aspectos cognitivos associados a aspectos sociais e interativos. Assim, em coordenação com a proposta vygotskyana, as teorias de Ausubel (2003), de onde captamos os princípios da aprendizagem significativa, focada na estrutura cognitiva dos sujeitos da aprendizagem, desenvolvemos um suporte teórico capaz de fundamentar o modelo de ensino e de aprendizagem de leitura que coloca em relevo os sujeitos da aprendizagem e o contexto sócio-cultural. Um viés teórico que nos coloca frente a frente com os Novos Estudos de Letramentos, que, conforme Silva, Botelho e Oliveira (2021), constituem práticas letradas permeadas de ideologia, política e relações de poder.

Eu venho defendendo um ensino da leitura praticada para a compreensão leitora de textos escritos em PL2, para alunos da 12.^a classe, do SNE. A tese argumenta que, no ensino da LP2, no segundo ciclo do ESG de Moçambique, o aluno deve efectuar a leitura como meio para o desenvolvimento consequente das capacidades que intervêm na acção de ler.

2.4.1 Leitura: um processo inferencial por excelência

Um conceito fundamental para os objetivos desta tese é a noção de inferência, porque tal noção é um caminho possível para a realização da interpretação de um texto. A inferência é um mecanismo cognitivo que, segundo Marcuschi (2023), **o leitor utiliza para adicionar uma informação nova à sua interpretação do texto com base em informações dadas previamente.** Para Coscarelli (2002, p. 12), as “inferências são informações, incorporadas à

representação mental do texto, geradas a partir de informações ativadas durante [ou depois] a leitura”, isto é, “são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido, com o aval desse estímulo” (Coscarelli, 2002, p. 14). Coscarelli (2002) considera ainda que as inferências são informações, incorporadas à representação mental do texto, geradas a partir de informações ativadas durante ou depois a leitura, isto é, são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido, com o aval desse estímulo.

O que as inferências fazem? Harris (1981) advoga que elas desempenham duas funções: (1) estabelecem a conexão entre proposições na entrada e entre proposições e conhecimento já presente na memória. Isso permite a integração de novos materiais na memória, representando informações previamente aprendidas, e também ajuda a fornecer alguma organização e estrutura às informações e (2) preenchem ‘espaços’ vazios na estrutura geral. Sobre o processo de realizar inferências, estudos (Harris, 1981) propuseram modelos de como a informação é inferida e adicionada à memória durante o processo de compreensão. Harris (1981), sobre o processo de inferência, advoga que em cada declaração que fazemos, certas informações são fornecidas, ou seja, presumimos que o ouvinte já está ciente delas e outras informações são novas, ou seja, presumimos que o ouvinte ainda não as conhece. As informações fornecidas aparecem em certas estruturas sintáticas características na frase, enquanto as novas informações ocorrem em outras construções sintáticas. Conforme Harris (1981), as inferências tiradas dependem do conhecimento prévio e do domínio semântico geral que é o tópico da prosa.

Marcuschi (2023) apresenta como exemplo a situação de o leitor se deparar com uma placa na qual está escrito GARAGEM nos portões. A palavra *garagem* neste contexto permite fazer inferências, tais como: 1) não estacione de frente o portão; 2) estacionar de frente o portão impede a entrada ou a saída do veículo que utiliza tal garagem; 3) estacionar de frente o portão pode gerar multas. Neste caso, há uma materialidade textual que permite gerar informações novas num dado contexto. A informação é vinculada ao contexto comunicativo.

Um texto em que aparece a seguinte informação: CUIDADO! ESCOLA, não permite a inferência de que a escola é perigosa. A inferência plausível neste contexto é a de que os motoristas de veículos que circulam próximos à escola devem tomar cuidado para não atropelar crianças que entram e saem da escola. A primeira inferência, portanto, extrapola, no sentido marcuschiano, os limites permitidos pelo texto. A segunda inferência está dentro do que Marcuschi (2023) chama de horizonte máximo de leitura.

No Brasil, como em Moçambique, observa-se (e observo) que as casas de banho (ou banheiro, no Brasil) têm, em alguns lugares, a designação ELE e ELA. As inscrições *ele* e *ela*

são altamente dependentes do contexto, mais do que nos exemplos da garagem e da escola mostrados anteriormente. Isso porque a indicação inferencial de que o banheiro é masculino e feminino é dada por meio de pronomes, cuja natureza é fazer referência a algo já dado previamente. Se um estrangeiro, que não fala português, vir essas placas, ele poderá fazer a inferência adequada utilizando-se de dados do contexto, como: o local em que a placa está afixada, os elementos não verbais distintivos de masculino e feminino.

De acordo com Kintsch e van Dijk (1978), o discurso em linguagem natural pode ser conectado mesmo que as proposições expressas pelo discurso não estejam diretamente conectadas. Essa possibilidade deve-se ao facto de que os usuários da linguagem são capazes de fornecer, durante a compreensão, os elos perdidos de uma sequência com base em seu conhecimento geral ou contextual dos factos (Kintsch; van Dijk, 1978). Em outras palavras, conforme Kintsch e van Dijk (1978), os factos, como conhecidos, permitem que eles façam inferências sobre outros factos possíveis, prováveis ou necessários e interpoem proposições ausentes que podem tornar a sequência coerente. Assim, Kintsch e van Dijk (1978) defendem que dado o postulado pragmático geral de que, normalmente, não afirmamos o que presumimos ser conhecido pelo ouvinte, um falante pode deixar implícitas todas as proposições que podem ser fornecidas pelo ouvinte. Segundo Kintsch e van Dijk (1978), por um lado, um discurso real, portanto, normalmente expressa o que pode ser chamado de base textual implícita, por outro lado, uma base textual explícita, então, é uma construção teórica que também apresenta as proposições necessárias para estabelecer a coerência formal. Isso significa, de acordo com Kintsch e van Dijk (1978), que apenas as proposições que são condições de interpretação, por exemplo, pressupostos de outras proposições expressas pelo discurso, são interpoladas.

Relacionando a questão da inferência com o ensino de L2 no contexto de Moçambique, vejamos, a seguir, na figura 11, uma questão retirada do livro didático de língua portuguesa da 12^a classe editado pela Longman (Fernão; Manjate, 2010, p. 68):

Figura 11: questão de livro didático de Moçambique

5. Escolhe, de entre as alternativas que te são apresentadas em seguida, a que melhor explica o significado da palavra «imunidade». Assinala com X a resposta certa.

a) Aquilo que é limpo, impuro.

b) Predisposição do organismo para não ser atacado por certas afecções.

c) Estudo que tem por objecto o imune.

d) Qualidade do que é imutável.

Fonte: Fernão e Manjate (2010, p. 68)

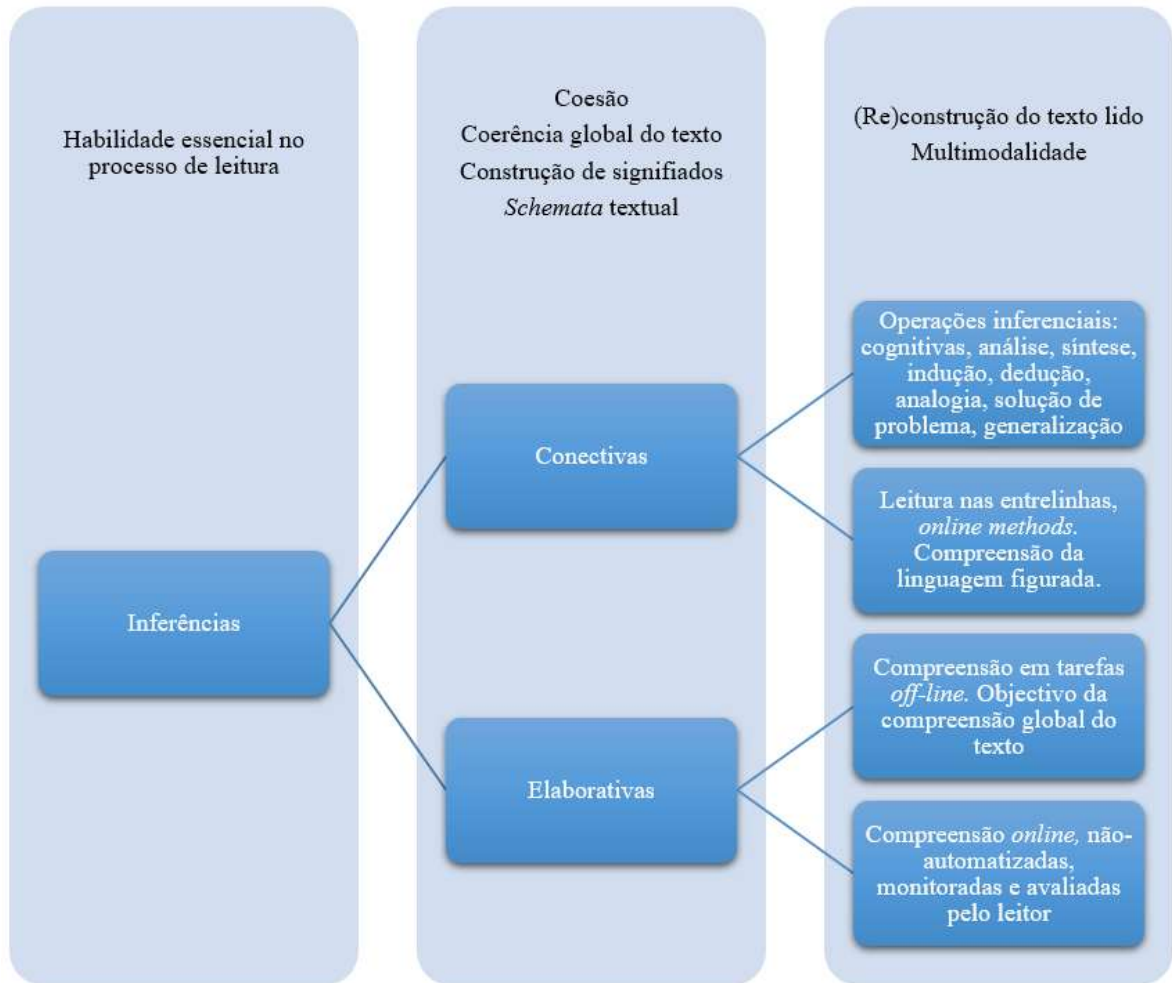
No livro didático, antes da questão, foi trabalhada a lei 19/2002, sobre eleições dos órgãos locais autárquicos, em que aparecia a palavra *imunidade*. Depois do texto, havia um vocabulário no qual se esclarecia o conceito de *imunidade* como *isenção*. A questão 5 das atividades trata justamente do significado de *imunidade*. Dentre as alternativas apresentadas, conforme se verifica na figura 11, a alternativa *a*) parece ser implausível, dado que num único conceito juntam-se significados antagônicos (*limpo x impuro*). A alternativa *c*) também é problemática, pelo fato de que, se o aluno não sabe o conceito de *imunidade*, dificilmente vai inferir o conceito de *immune*, que têm a mesma raiz. As pistas que o aluno tem para fazer a inferência adequada no contexto apresentado é a frase e o parágrafo em que a palavra ocorre no texto e também a pista textual do vocabulário, que aparece logo depois do texto. Fora dessas situações, ele poderá recorrer ao dicionário de Português para inferir que a resposta é a alternativa *b*). Além dessas possibilidades de se fazer inferências, o aluno moçambicano poderá relacionar a palavra *imunidade*, juntamente com a informação de que *isenção* é um sinônimo dela, a uma palavra que tem correspondência de significado em sua L1.

Coscarelli (2002) distingue dois tipos de inferência: as conectivas e as elaborativas. As inferências conectivas são aquelas em que o leitor liga informações de diferentes partes de um texto com o propósito de manter a coerência. A autora apresenta como exemplo a seguinte sentença: *Comprei uma bolsa nova e o fecho já estragou*. Para manter a coerência interpretativa, o leitor precisa saber da informação de que bolsas têm fechos. Se não souber, a coerência na interpretação fica comprometida (Coscarelli, 2002).

As inferências conectivas estabelecem relações temporais, espaciais, lógicas, causais e intencionais entre diferentes partes dos textos (Coscarelli, 2002). Tais inferências se relacionam com a noção de *frame*. As inferências elaborativas, por sua vez, não desempenham nenhum papel no estabelecimento da coerência local do texto. Elas geram expectativas do que vai acontecer no texto e não são necessárias à compreensão *on-line*, porque não são necessárias para preencher lacunas conceituais na representação textual, apesar de ativarem, no leitor, informações que podem ser úteis à compreensão do texto, através do modelo 'previsão/confirmação' (Coscarelli, 2002). A autora dá o exemplo a seguir: *A nova máquina foi instalada hoje. Agora já podemos lavar toda a roupa suja que ficou acumulada*. Para a autora, inferir que um técnico instalou a máquina não contribui necessariamente para a construção da coerência das sentenças acima. Tal informação, se não está adicionada ao texto, não provoca problemas de compreensão.

A figura 12, a seguir, explica os dois tipos de inferência:

Figura 12: inferências conectivas e elaborativas



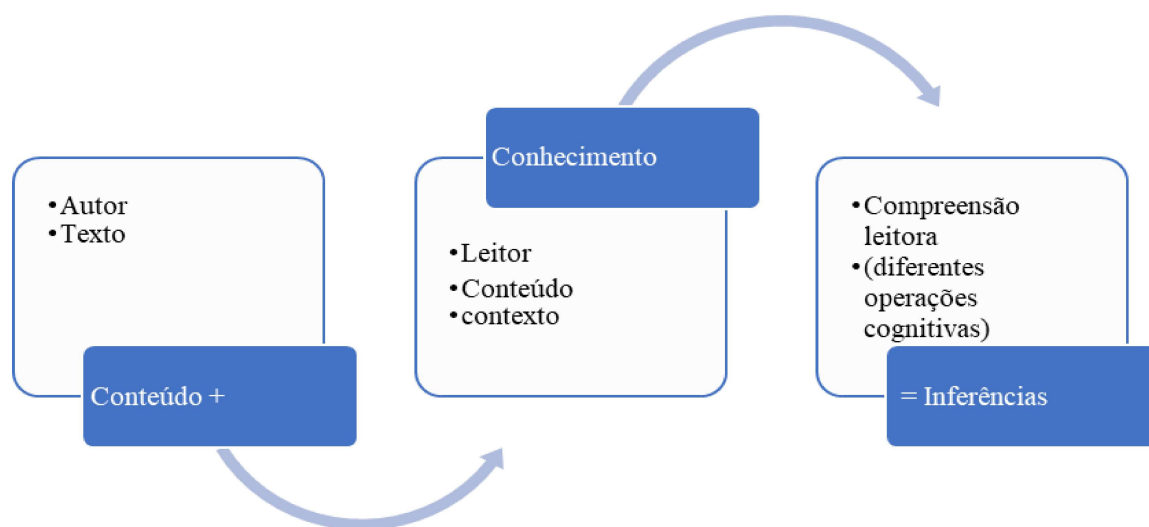
Fonte: elaboração própria

As inferências são feitas para possibilitar a compreensão do lido e serem incorporadas à representação do texto como as outras proposições não inferidas. De acordo com Coscarelli (2002), por um lado, as operações inferenciais conectivas (cognitivas, análise, síntese, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização) possibilitam a leitura nas entrelinhas e a compreensão de linguagem figurada, por outro lado, as inferências elaborativas preveem eventos futuros durante a leitura não automatizada, monitorada e avaliada pelo leitor, feitas com o objectivo da compreensão global do texto, em tarefas *off-line*, como as de (re)construção do texto lido. A compreensão, segundo Coscarelli (2002), resulta do conhecimento sobre o mundo que o leitor tem e da combinação da informação dada pelo texto e o conhecimento do leitor.

Leffa (1996), tratando de leitura em contexto de L2, advoga que para compreender o ato da leitura temos que considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto. Para o autor, a leitura resulta do diálogo entre o leitor-texto-autor que produz sentidos numa relação dinâmica.

Segundo Santos e JC-Mapara (2020), no paradigma psicolinguístico, a experiência cultural e linguística do leitor permite-lhe antecipar o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico numa relação dinâmica entre **o texto e o leitor** e, no paradigma social, o processo de leitura privilegia a relação tripartida **leitor-texto-autor**, uma abordagem que coloca em evidência o enunciador e o enunciatário ligados por um vínculo comum que é o texto. O autor dá ao leitor, por meio do texto, pistas inferenciais que permitem que ele acesse o significado pretendido, mas não somente. O texto, quando publicado, permite outras leituras diferentes daquelas previstas como possibilidades pelo autor. O leitor, então, é livre para construir outras leituras permitidas pelo texto por meio de manifestações verbais linguísticas e não verbais. Ler, portanto, é uma ponte para a tomada de consciência, um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (Silva, 2000). A seguir, na figura 13, o esquema desse processo de compreensão.

Figura 13: processo de compreensão

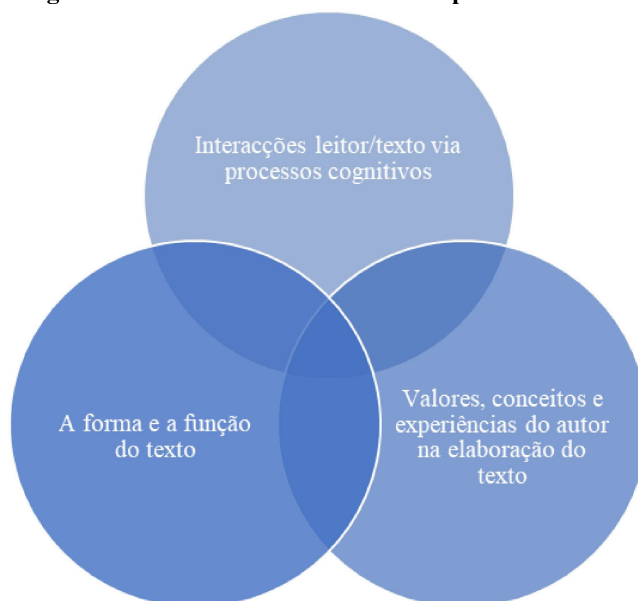


Fonte: elaboração própria

As evidências de compreensão leitora são exteriorizadas pelos itens lexicais, que contribuem com um componente de significado e os fundimos de uma maneira que pode ser inteiramente inovadora, lexicalizada em alguma medida, ou mesmo totalmente idiomática (Cunha; Bispo, 2013), como no caso do uso das informações dos esquemas para adicionar à representação do texto informações que não estavam explícitas nele (Coscarelli, 2002).

A seguir, a figura 14 apresenta os elementos essenciais à compreensão leitora.

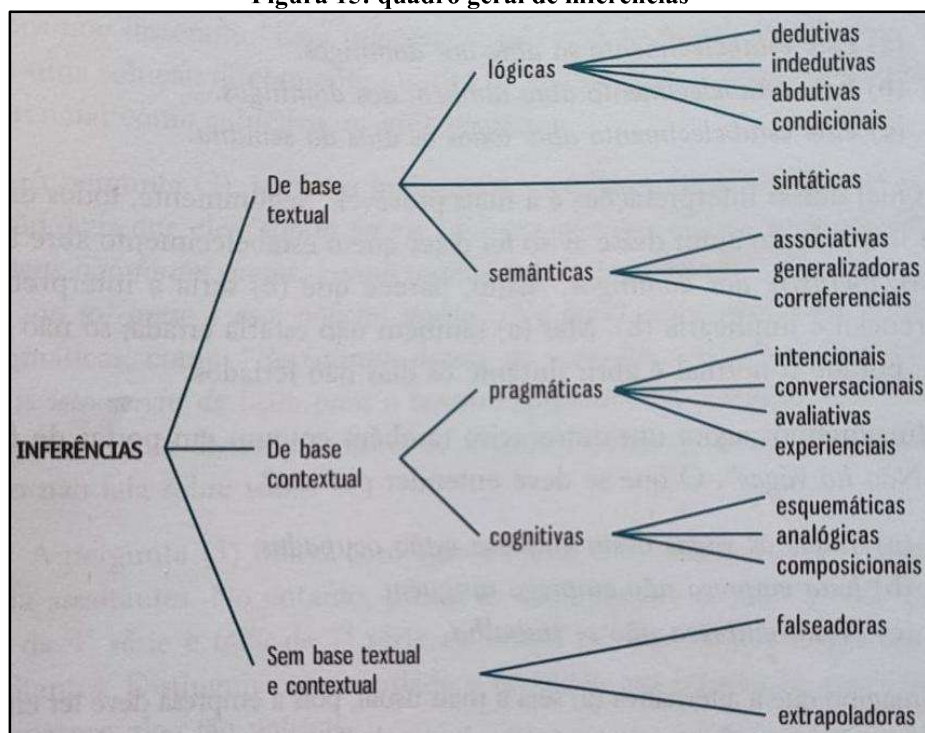
Figura 14: elementos essenciais à compreensão leitora



Fonte: elaboração própria

As inferências conectivas e elaborativas apresentadas na figura 12, consideradas por Costarelli (2002), associa-se a um quadro mais geral relativo às inferências proposto por Marcuschi (2023), com a divisão e a classificação das inferências em: as de base textual; as de base contextual e as sem base textual. A seguir, na figura 15, o quadro geral de inferências.

Figura 15: quadro geral de inferências



Fonte: Marcuschi (2023, p. 254)

Olhando para a figura 15, de acordo com Marcuschi (2023), a produção de sentido se dá como uma actividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em acção por formas de raciocínio variadas, em outras palavras, desenvolvidas em processos em que a acção comunicativa é otimizada, com escolhas de alternativas mais produtivas. De uma maneira geral, as inferências são pragmáticas, semânticas ou cognitivas; desenvolvidas em processos *top down*¹⁰ ou *bottom up*¹¹ a depender das necessidades dos interactantes e do contexto discursivo; numa compreensão que se dá de forma negociada, construída em actividade interactiva (mormente, em textos escritos, aparecem marcas com orientações dêiticas discursivas, como monitorizações cognitivas pessoais).

A produção de inferências e conseqüentemente o processo de leitura se dá numa concepção de linguagem que considera o contexto, os conhecimentos prévios, a cultura e a sócio-história. Nesse sentido, os estudos da linguagem ancorados nas teorias de aprendizagens socioculturais (Vygotsky, 2007) estão implicadas na educação. O papel do outro, por exemplo, na construção do conhecimento constitui a base que fundamenta a abordagem colaborativa na sala de aulas (Figueiredo, 2018) em perspectiva vigotskyana. É por meio da abordagem colaborativa que o uso e a aprendizagem da língua pode ocorrer numa aula em que a língua portuguesa é L2 e, simultaneamente, meio e objecto de ensino para os alunos em letramentos (Figueiredo, 2018). Também, as teorias de aprendizagem significativa, de Ausubel (2003), estão implicadas na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos pelo ensino, visto que o aluno tem uma história, vivência e conhecimentos adquiridos fora da escola.

2.4.2 Leitura: estratégias para desenvolver habilidades de compreensão leitora

Nesta tese, apresentam-se como exemplos, não porque sejam os únicos a seguir, porém representativos, a **oficina de leitura** da Profa. Kleiman (2023) e o modelo de compreensão, chamado de **modelo de situação** dos pesquisadores Kintsch e van Dijk (1978). Poderá, porventura, haver vários exemplos de sucesso de projectos de letramento e modelos de compreensão. Todavia, entende-se que a oficina de leitura e o modelo de compreensão apresentados se complementam e podem servir de recurso produtivo como estratégia de ensino de leitura, compreensão e (re)construção de textos em português L2.

¹⁰ Modelos descendentes, concebem a leitura como sendo o processo inverso aos modelos ascendentes, pois partem do princípio de que ler é a construção activa de significado a partir de uma mensagem escrita, o que põe em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto (Cruz, 2007).

¹¹ Modelos ascendentes, concebem o processo de leitura como uma série de estágios distintos e lineares, nos quais a informação passa de um para o outro de acordo com um sistema de adição e recodificação (Cruz, 2007).

Estratégias no ensino são atitudes que têm por objectivos propiciar ao sujeito leitor a possibilidade de desenvolver habilidades a partir de estímulos compreensivos, motivadores e em situações-problema, com base em actividades pedagógicas situadas e um papel social na aprendizagem dos alunos (Kato, 1990). Por um lado, as **estratégias cognitivas em leitura** são “princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” (Kato, 1990, p. 102) e, por outro lado, as **estratégias metacognitivas em leitura** são “princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (Kato, 1990, p. 102). As estratégias metacognitivas, diferente das cognitivas, prestam mais atenção à aprendizagem formal do agente sujeito da aprendizagem (o aluno), aquela que é desenvolvida pelas agências de letramentos de leitura e escrita provida pelo Governo de Moçambique, por exemplo. De acordo com Kato (1990), isso deve-se à natureza consciente das estratégias metacognitivas. Para além do papel dos processos envolvidos nessas duas estratégias que se completam na integração da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e à informação dada pelo texto-base.

Ângela Kleiman é professora titular colaboradora da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Letramento do Professor, pesquisa ensino da leitura, letramento e a formação do alfabetizador e professor de língua materna. O seu projecto **oficina de leitura** (Kleiman, 2023) visa educar para a liberdade. Samora Moisés Machel, o primeiro presidente da República Popular de Moçambique (1975-1986), imortalizou a célebre frase: **fazer da educação uma base para o povo tomar o poder**. E nós hoje dizemos que só com uma educação libertadora é que o povo pode, efectivamente, tomar o poder. Assim, contamos com a Profa Kleiman não só para desdramatizar o (des)gosto pela leitura por parte dos alunos com aulas teóricas, mas também para professores de línguas para que conheçam a **natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta** (Kleiman, 2023).

Kleiman (2023, p. 7) advoga que “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar”, uma variável implicada no (in)sucesso do aluno em todo seu processo de aprendizagem. Kleiman (2023) convida a todos os professores, não só de português, porque “a palavra escrita é património da cultura letrada e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura” (Kleiman, 2023, p. 7). Assim, os letramentos que se advogam estão focados nas **estratégias do leitor que poderão ser as mesmas na leitura de textos diferentes**, mudando em função dos objectivos da leitura que o leitor se propõe a fazer (Kleiman, 2023). O projecto apresentado por Kleiman (2023) implica crianças alfabetizadas. Os alunos da 12.^a classe no SNE em Moçambique são exemplos podem

ser representativos das considerações de Kleiman (2023), dada a potencialidade das actividades discutidas no livro “Oficina de leitura”, para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes da criança alfabetizada (Kleiman, 2023). Nessa perspectiva, o professor precisa definir tarefas complexas passíveis de resolução, desde que o aluno tenha a orientação do professor ou de um colega ou de um adulto mais proficiente (Kleiman, 2023).

A perspectiva cooperativa, conforme Kleiman (2023), possibilita que o professor, por exemplo, possa, gradualmente, retirar os suportes e o aluno redefinir as tarefas para si próprio, constituindo-se aí a aprendizagem das estratégias de leitura. Assim, Kleiman (2023) advoga que a compreensão do texto se dá durante a realização da tarefa, no diálogo e na interacção com o professor que propõe actividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo. Kleiman (2023, p. 10), como Vygotsky e os seus seguidores, acredita que “a aprendizagem é construída na interacção de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. A seguir, o modelo de compreensão de texto.

Além de tratar a leitura como um processo cognitivo e estratégico, de considerar a atuação de conhecimentos extra-texto para a produção de leitura, de criticar abordagens tradicionais de leitura (aquelas que estacionam na decodificação sem promover uma compreensão crítica), de considerar o professor como elemento central para ‘facilitar’ a aprendizagem da leitura, de considerar a leitura como atividade que perpassa todas as disciplinas escolares, ela trata das estratégias de leitura, mostrando de forma prática, como relacionar textos com o conhecimento enciclopédico do aluno, como usar as inferências, como identificar palavras-chave, como desenvolver trabalho com diferentes tipos de texto.

O cientista e Psicólogo Cognitivo americano, Walter Kintsch, e o linguista neerlandês, Prof. Dr. Teun Adrianus van Dijk, professor na universidade Pompeu Fabra, Barcelona, juntos apresentaram um **modelo de compreensão de texto** em que o leitor utiliza **estratégias com objetivos específicos, de forma flexível e interactiva, com informações diversificadas: linguísticas¹², cognitivas¹³ e contextuais¹⁴ para dar *um significado ao texto lido*. Nesse processo, o leitor formula hipóteses provisórias sobre os significados que vai construindo. As hipóteses podem ser corroboradas ou descartadas no percurso da construção dos significados do texto, num processo *contínuo* que termina com uma das perspectivas de leitura permitidas pelo texto-base (Kintsch; van Dijk, 1978). Há duas razões basilares que fazem com que o**

¹² Semânticas sintácticas, morfológicas etc. (Kintsch; van Dijk, 1978).

¹³ Conhecimentos de significados, de géneros/tipologias textuais, episódico etc. (Kintsch; van Dijk, 1978).

¹⁴ Pragmático; situacional; interaccional etc. (Kintsch; van Dijk, 1978).

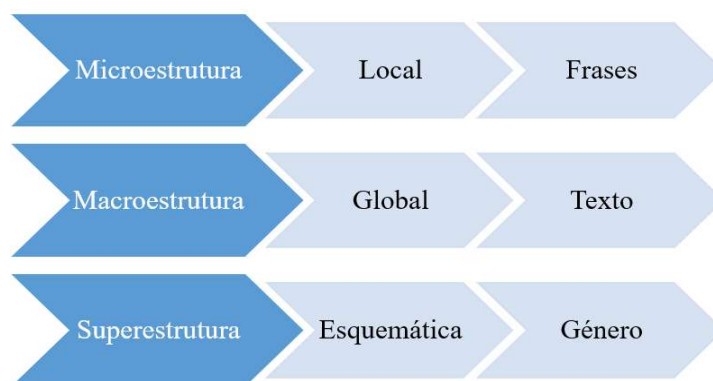
modelo de compreensão de texto proposto por Kintsch e van Dijk (1978) seja relevante. A primeira razão está relacionada ao facto de que o leitor durante a leitura de um texto lida apenas com informações relevantes relacionadas ao texto que está a ler e engatilhadas pelo modelo de situação específico. A segunda razão tem que ver com o facto de possibilitar construir significado das proposições expressas no texto como também a um modelo de situações específicas. Afinal o que é um modelo de situação? O modelo de situação é a representação cognitiva de eventos, ações, pessoas etc. em um texto (Kintsch; van Dijk, 1978).

O modelo descreve a estrutura semântica da (re)construção de um texto com base na micro (organização e coerência local, onde operam estratégias que visam a coesão), macro (organização temática e coerência global, onde operam estratégias que visam realização de inferências) e superestrutura (sintaxe global, onde operam estratégias que privilegiam *schemata* de categorizações, com recurso ao co-texto e contexto). O leitor pode utilizar as estratégias que operam nos três níveis de representação em qualquer momento (van Dijk, 1980a). Nessa perspectiva, a compreensão de um texto dá-se pela interpretação das suas proposições e integração a um modelo de situação que conecta o texto à realidade influenciada pelos conhecimentos prévios e vivências do leitor. A **microestrutura**, ou seja, a estrutura semântica da sequência frásica, relaciona-se, por um conjunto de projecções semânticas (macrorregras), com a **macroestrutura**, que se obtém a partir da aplicação de várias operações (substituição de proposições por macroproposições) com funções cognitivas como tratamento e memorização da informação semântica completa (e não só) e com a **superestrutura**, isto é, *schemata* que operam no nível macro, organizado por meio do significado global do texto. Assim, os *schemata* ordenam as macroproposições e determinam se um texto está ou não completo, o que quer dizer que os *schemata* controlam as informações das macroproposições. Durante as referidas operações alguns detalhes das informações se *perde* na redução de informação semântica que resulta da (re)construção do conteúdo do texto-base (van Dijk, 1980a; 1980b). A (re)construção significa que o que é suprimido é integrado através de substituições em macroproposições em um nível mais global de representação. Aqui entra o papel das referidas macrorregras, que, segundo van Dijk (1980a; 1980b), são de natureza organizadora e têm a função de *transformar* a informação semântica e produzir macroestrutura.

Em resumo, para os autores, a compreensão de um texto consiste num processo de reconstrução semântica, em que o leitor articula nos níveis microestrutural (frases, proposições, coesão e coerência locais), macroestrutural (ideias principais, temática do texto) e superestrutural (síntese global do texto por meio de um género textual) com os seus

conhecimentos de mundo, construindo *schemata* que relaciona o texto à realidade. Na figura 16, um *schéma* do modelo de compreensão textual de Kintsch e van Dijk (1978):

Figura 16: modelo de compreensão textual, de Kintsch e van Dijk (1978)



Fonte: elaborado pelo autor

A proposta de leitura de três textos argumentativos e a posterior produção de resumos dos textos lidos durante esta pesquisa considerou esse modelo.

O conceito de leitura advogado por Kintsch e van Dijk (1978) resulta da conceção interacional da língua, segundo a qual os sujeitos são actores sociais activos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, o lugar da interacção e da constituição dos sujeitos da língua. Nessa perspectiva, a leitura é uma actividade **interactiva complexa de produção de sentidos** que se realiza com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, para **além da mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo** (Koch, 2014. Grifo nosso). Van Dijk (2013) apresenta uma noção de contexto, segundo o qual, não podemos entender um fenómeno em sua completude sem entender o seu redor. Na aula, por exemplo, o uso formal do português, a correcção linguística, as opções lexicais do professor ou dos seus alunos são elementos que a integram.

Com o livro didáctico de português não acontece diferente. O livro de português exerce um papel sócio-histórico e cultural, porque a didactização dos textos assume a funcionalidade de um género discursivo pedagógico que leva o ensino a se dar em um processo dialógico discursivo de carácter social na sala de aula (Nascimento; Fernandes (2017). Assim, o MINEDH exerce uma relação de poder ao formular exigências sobre acção de ensinar nas escolas, a partir do currículo nacional transformado em conteúdo do livro didáctico, num pensamento que visa uniformizar o ensino da norma culta, ou seja, o ensino de uma variedade da língua menos falada em Moçambique. A seguir, na figura 17, um excerto do livro didáctico usado na 12.^a classe.

Figura 17: print de livro didáctico

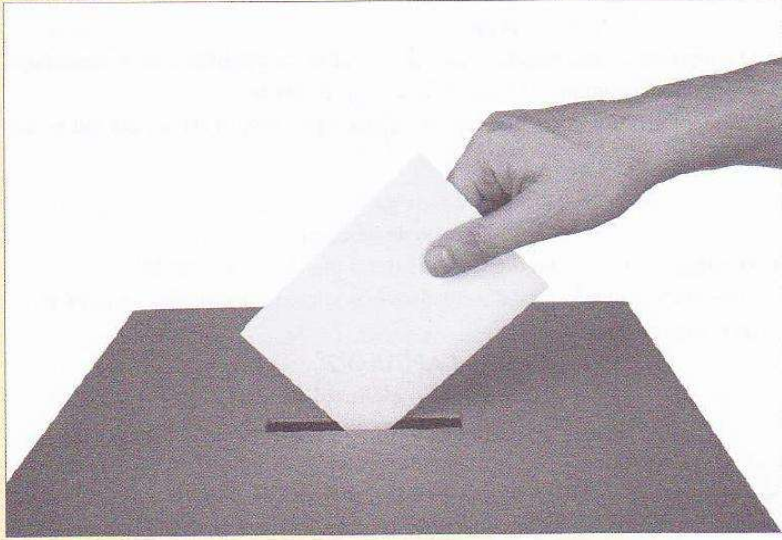
Lei n.º 19/2002 de 10 de Outubro

Como é do conhecimento geral, uma sociedade precisa de normas que a guiem no seu dia-a-dia. A lei é, assim, a forma de poder orientar os indivíduos naquelas que são as suas opções de vida, para que seja possível viver em harmonia com o mundo inteiro, cultivando em si o espírito de irmandade.

Em Moçambique, a criação de leis é da responsabilidade dos órgãos do poder. Nesta unidade didáctica, analisar-se-á a Lei n.º 19/2002, de 10 de Outubro.

No domínio do funcionamento da língua, iremos estudar a formação de palavras: casos de derivações irregulares.

1. Observa a imagem.



1.1 O que te sugere esta imagem?

Fonte: Fernão e Manjate (2010, p. 65)

O livro didáctico de português é um género discursivo que assume o objectivo de promover a interação entre os sujeitos discursivos na aula de português (Nascimento e Fernandes, 2017). A interação, segundo as autoras, “constitui a realidade fundamental da língua” (Nascimento; Fernandes, 2017, p. 106). Como as autoras que temos vindo a citar, acreditamos que a língua deve ser ensinada à luz da linguagem produzida na interlocução onde os sujeitos se constituem. Os autores do livro didáctico, na figura 17, ao perguntarem o que sugere a imagem, a possibilidade de leitura mais plausível seria a de *uma prática democrática de votação*. Essa possibilidade é a que os autores provavelmente seleccionaram como resposta esperada. Se o aluno responde que *é a colocação de uma carta nos correios* ou ele afirma que *a imagem sugere a colocação de um cupom dentro de uma urna de supermercado para participar de um concurso*, ele estará fazendo inferências distantes daquela prevista pelos autores. Nesse sentido, o texto é, em sentido estrito, o ponto de encontro entre as expectativas do autor e as conclusões do leitor. Sobre estas matérias, o livro de Português, Nascimento e

Fernandes (2017) advogam que os géneros multimodais nos livros didácticos de português devem garantir ao aluno práticas de análise e reflexão linguística a partir de textos que utilizam diferentes linguagens em uso.

Silva (2000, p. 45) afirma que os três propósitos da leitura são: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem [e] compreender-se pela mensagem”. O compreender deve ser visto como uma forma de ser emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, nesse sentido, o leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se (Silva, 2000).

Kintsch e van Dijk (1978) advogam que a compreensão de um texto implica a construção de uma representação textual e a construção do contexto social ao qual o texto remete o seu leitor. Voltando à ilustração da figura 17, o autor do livro didáctico não colocaria aquele texto para estudantes da 12.^a à revelia. Aquele texto contribui para que o aluno seja transformado no sentido de ter uma visão democrática sobre o tema da eleição. Se ele interage com todos os textos e atividades propostas naquela unidade, provavelmente, a aprendizagem terá sido significativa. Isso não significa que o livro didáctico deve ser protagonista da aprendizagem. É apenas um exemplo de texto [e não de livro], tomando como base a realidade sociocultural de Moçambique. O professor poderá fazer comentários complementares para que a transformação do aluno, a sua ampliação de horizontes ocorra de forma mais efetiva ainda.

A interação autor-texto-leitor é fundamental para o desenvolvimento da leitura produtiva e da aprendizagem significativa, assim como outros tipos de interação. Nesse sentido, tratamos, a seguir, os fundamentos das teorias de Vygotsky e de Ausubel, que trabalham respectivamente com a perspectiva sociointeraccionista/cultural e aprendizagem significativa.

2.5 As perspectivas de Vygotsky e Ausubel na produção de leitura

Na secção que se segue apresentamos a perspectiva Sociocultural de Vygotsky (Vygotsky, 2007) e a perspectiva de Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003). A abordagem desses dois autores nesta tese é relevante na medida em que fundamenta teoricamente a noção de leitura que temos defendido, cuja acepção dialoga com o contexto sócio-histórico e com a cognição. Além disso, acredita-se que todas “as contribuições são necessárias para dar conta da infundável tarefa de formar novos leitores, apaixonados pela leitura” (Kleiman, 2016, p. 10). A visão que se adota, cooptando esta abordagem que envolve a coordenação de duas teorias cujos princípios podem ser aplicados em sala de aulas, fundamenta-se no facto de: (1) os estudos do(s) letramento(s) nos permitirem descrever ou

entender a prática de uso de linguagem em determinado evento sociocultural e (2) os estudos cognitivos nos permitirem compreender a leitura como uma actividade cognitiva.

2.5.1 A perspectiva sociointeraccionista de Vygotsky

Vygotsky é um teórico da aprendizagem russo, psicólogo experimental, sócio interacionista e marxista. Para Vygotsky (2007) o homem é um ser social formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido. Nos seus estudos, Vygotsky (2007) considera que as funções da mente mudam e são variáveis, por isso, ressalta o carácter de interdependência das funções psíquicas, considerando como unidade básica do pensamento verbal o significado da palavra. Vygotsky (2007) acredita que a unidade básica do pensamento verbal encontra-se no aspecto intrínseco da palavra, no significado dela, porque é no significado que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, por isso, é que podemos encontrar as respostas para as nossas perguntas sobre a relação entre o pensamento e fala no significado, que serve como unidade para o estudo da fala.

Estudos desenvolvidos por Vygotsky (2007) dão conta de que o desenvolvimento da fala encerra estágios diferenciados: (1) primitivo, (2) inteligência prática, (3) operações externas e **(4) crescimento interior**.

O foco desta investigação é a fase (04), **caracterizada pela sua função planificadora e por ser o ponto em que aparece o pensamento verbal e por ser um processo verdadeiramente sócio-histórico**. Neste último estágio, há a transformação do biológico para o sócio histórico. É quando pensamento verbal passa a ser determinado por um processo sócio-histórico-cultural, com propriedades específicas, inerentes às formas de pensamento. O recorte deve-se ao facto de os alunos envolvidos na pesquisa, em teoria, situarem-se nos estágios que Vygotsky (2007) denomina de regulação e auto-regulação. Em Moçambique, a adolescência coincide com a faixa etária dos alunos que, também, frequentam o segundo ciclo do ensino secundário geral, no curso diurno.

Vygotsky (2007) distingue os conceitos em espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos são formados por conta da interação do sujeito com o mundo físico, quotidianamente. Já os conceitos científicos são enunciados em ambientes formais de ensino. Por serem de origem diferentes, os conceitos espontâneos se desenvolvem em direção oposta aos conceitos científicos. Os primeiros se desenvolvem em direção ao nível de abstração superior, isto é, à formação de conceitos, emoção, memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento. Os segundos se desenvolvem em direção ao nível de base, isto é, ao concreto,

que pressupõe generalizações e sistematizações sempre dependentes da mediação de outros conceitos. Os conceitos representam uma questão cara aos estudos preocupados com os processos de ensino e de aprendizagem.

Sobre as grandes teorias clássicas (piagetiana; skinneriana; gestáltica), que teorizam sobre a aprendizagem, Vygotsky (2007) apresenta críticas e se posiciona diferentemente de todas elas, com os argumentos segundo os quais: o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, como pensava Piaget, mas se desenvolve numa interação com as suas contribuições; o aprendizado precede o desenvolvimento em muitas áreas e o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites das matérias específicas.

Sempre preocupado com o processo de ensino e de aprendizagem, Vygotsky (2007) propõe dois conceitos-chave para explicar a diferença dos processos de aprendizagem intrínsecos nos conceitos espontâneo e científico, designadamente: Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZDR representa as funções psíquicas que o aluno já domina e a ZDP representa o conjunto de habilidades alcançáveis pelo aluno se tiver a ajuda de um colega experiente ou um professor (Vygotsky, 2007).

No caso de aprendizagem de uma segunda língua como o português por alunos moçambicanos, a ZDR diz respeito ao que o aluno já sabe sobre a língua portuguesa. Provavelmente, na 12^a classe, o aluno já deve dominar o uso de frases simples como: *eu quero água*. Compreender perguntas básicas como: *qual é o seu nome?*

A ZDP diz respeito ao processo contínuo de aprendizagem potencial: expandir vocabulário, uso adequado dos tempos verbais, compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros, produção de textos mais estruturados (Figueiredo, 2025). De acordo com o autor citado, com o tempo, aquilo que constituía conhecimento potencial na ZDP passa a ser conhecimento real (ZDR). Isso é feito por meio de *scaffolding* (*andaimagem*), ou seja, o suporte gradual do professor e de outros atores; **interação social**, em que colegas mais experientes ajudam na aprendizagem da língua; uso de **materiais contextualizados** com a aprendizagem da língua: imagens, gestos, entonação etc., ou seja, a multimodalidade (Figueiredo, 2025).

Para atender à realidade desta pesquisa, desenvolvida em Moçambique, e aos objetivos de seu desenho metodológico — investigar estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura em português como L2 no contexto sociocultural moçambicano —, considera-se pertinente articular os princípios da **teoria sociocultural**, segundo a qual o ser humano é essencialmente

social e aprende por meio da interação com outros (Vygotsky, 2007), com os pressupostos da **teoria da aprendizagem significativa**, que concebe o aluno como um sujeito histórico e defende a valorização de seus conhecimentos prévios no processo de ensino (Ausubel, 2003), além é claro, de considerar a leitura como prática social e os multiletramentos. A coordenação desses fundamentos, implicados diretamente nas práticas de ensino e na dinâmica da sala de aula, pode fomentar um debate capaz de contribuir para o aprimoramento do Sistema Nacional de Educação (SNE), de modo geral, e, de forma mais específica, para o ensino de Português como L2 em Moçambique.

A seguir, a perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel.

2.5.2 A perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel

As abordagens cognitivistas, no campo das teorias de aprendizagem, oferecem contribuições relevantes para a compreensão de processos mentais envolvidos na aprendizagem em contexto escolar. Entre essas abordagens, destacam-se os estudos de Ausubel, psicólogo e educador americano, que analisa mecanismos internos que organizam a aprendizagem.

Ausubel (2003) propõe uma teoria cognitivista que procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à construção do conhecimento. O teórico foca na aprendizagem cognitiva do sujeito de forma não-arbitrária na estrutura cognitiva. Estrutura cognitiva representa todo conteúdo informacional armazenado pelo aluno, num processo em que o factor mais influente na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Assim, segundo Ausubel (2003), o professor deve descobrir o que o aluno já sabe e ensiná-lo a nova matéria de acordo com essa base. Aquilo que o aluno já sabe corresponde ao que Vygotsky chama de ZDR.

Segundo a perspectiva de Ausubel, o aluno pode usar o novo conceito de forma inédita em novos contextos de aprendizagem ou não. Para tal, autor citado explica a sua posição a partir da **teoria da aprendizagem significativa**, que tem lugar quando novas ideias vão se relacionando de forma lógica e explícita (não-arbitrária) e substantiva (o indivíduo é capaz de parafrasear o novo conteúdo aprendido) entre a nova ideia e a outra que o indivíduo já conhece. A aprendizagem pode-se processar de formas distintas. Ausubel (2003) distingue dois tipos: (1) por descoberta, isto é, o aluno é exposto a um problema que deve solucionar, descobrindo, sozinho, leis, princípios e relações que levem à solução do problema apresentado; (2) por recepção, numa aula expositiva, organizada pelo professor, o aprendiz recebe a informação pronta, para agir sobre ela de forma activa, relacionando-a com as ideias por si conhecidas.

No contexto em que esta pesquisa foi realizada, no extremo *positivo* das práticas docentes, grosso modo, podem ser verificadas aprendizagem por recepção, nos moldes em que esta é definida pelo teórico, em que o aluno é colocado no centro da aprendizagem. A articulação de forma lógica, explícita e substantiva entre as ideias pré-existentes e a nova informação na estrutura cognitiva do aprendiz levou o teórico a distinguir três diferentes formas de aprendizagem significativa, a saber: (1) aprendizagem significativa combinatória; (2) aprendizagem significativa por superordenação e (3) aprendizagem significativa por subordinação. No quadro 01 a seguir, descreve-se a forma como cada uma das três.

Quadro 01: Descrição das formas de Aprendizagem Significativa

Formas de aprendizagem	Descrição de forma de aprendizagem significativa
Combinatória	A nova ideia não está, hierarquicamente, acima nem abaixo daquela à que ela se relaciona de forma não arbitrária e lógica na estrutura cognitiva do aprendiz, por exemplo, há o uso de metáforas como âncora para o estabelecimento da aprendizagem significativa.
Superordenação	A nova ideia que se relaciona, de forma não arbitrária e lógica com a existente na estrutura cognitiva do aprendiz, é mais geral em relação ao conjunto de significados já conhecidos pelo indivíduo que aprende.
Subordinação	directiva – não se altera a ideia geral à qual a informação está relacionada na estrutura cognitiva do aprendiz, isto é, o aprendiz aprende mais um exemplo do que já sabe. Por exemplo, um aprendiz moçambicano, nativo de Tete, distrito de Angónia, pode receber nova informação sobre o <i>Nyau</i> .
	correlativa – alarga o sentido mais geral do que o aprendente já sabe. Por exemplo, ao aprendente que já conhece o <i>Nyau</i> , é apresentado o <i>Mapiko</i> , o novo rito cultural será uma extensão da informação já conhecida pelo indivíduo que aprende

Fonte: Adaptado de Ausubel (2003)

Ausubel (2003) identifica duas subclasses de fatores internos, intrinsecamente relacionadas — a disposição do indivíduo para aprender e os conhecimentos prévios —, bem como uma classe de factores externos, dentre eles a aula e o material potencialmente significativo oferecido pelo contexto de aprendizagem.

Segundo o teórico, é potencialmente significativo todo material que satisfaz os factores internos do aprendiz, o que deve contar, em contexto de sala de aula, que o professor proponha as novas ideias de forma não arbitrária, ancoradas, de forma clara e lógica, a sua proposta às ideias já existentes na estrutura cognitiva do aprendente.

Ausubel (2003) propõe que o ensino atue sobre a estrutura cognitiva do aprendente, de modo que as novas ideias possam relacionar-se de forma não arbitrária e substantiva às ideias já existentes. Nesse processo, o aluno tem acesso a novos significados, que podem assumir naturezas diversas. Em alguns casos, esses significados estão associados às características de uma ideia sem exigir uma elaboração cognitiva mais complexa, como ocorre quando o aluno

aprende o significado literal de uma palavra em língua portuguesa (compreender, por exemplo, que *janela* diz respeito a um elemento físico de uma casa). Em outros casos, os significados são construídos ativamente pelo próprio aprendiz. Quando o aluno interpreta uma expressão em sentido figurado do tipo *abrir janelas para o futuro* como metáfora de novas oportunidades, é um exemplo de significado ativo. Em ambos os casos, a aprendizagem configura-se como um processo interativo, no qual o novo conhecimento é integrado à estrutura cognitiva prévia do aprendiz e passa a ser mobilizado em diferentes contextos de uso.

Para que a aprendizagem seja, de facto, significativa, precisa-se recuar e recuperar a questão relativa aos factores externos, aqueles relacionados a questões exteriores ao aprendiz, rigorosamente, materiais que se destinam a facilitar a aprendizagem de significados mais específicos ou conceitos relacionados entre si (Ausubel, 2003). Os materiais ora referidos são considerados, por Ausubel (2003), de organizadores prévios. Eles visam potencializar a criação de relações lógicas, explícitas e substantivas entre os novos significados com as âncoras (ideias) na estrutura cognitiva do aprendiz, por via de uma interacção que explicita as novas ideias.

No quadro 02, a seguir, apresentam-se dois tipos possíveis de organizadores prévios.

Quadro 02: organizadores prévios possíveis

Organizadores possíveis	Descrição dos organizadores possíveis
Expositivo	Os novos conceitos ou ideias a serem aprendidos não possuem âncoras na estrutura cognitiva do aprendiz. Este organizador pode servir para trabalhar com assuntos não familiares do aprendiz. Um exemplo: antes de trabalhar com textos argumentativos, o professor explica o que é argumentar, em que situações a usamos e em que textos elas aparecem.
Comparativo	Quando há âncoras na estrutura cognitiva do aprendiz para ancorar as novas informações os novos conceitos seriam comparados, identificando semelhanças e diferenças existentes, entre ele e o que o aprendiz já sabe. Um exemplo: antes de explicar metáfora, o professor pode se valer do conhecimento que os alunos já têm sobre comparação.

Fonte: Adaptado de Ausubel (2003)

Os organizadores prévios possíveis propostos por Ausubel (2003) apresentados no quadro 02 sugerem necessidades específicas para que a aprendizagem que se opera possa ser considerada significativa. A perspectiva de ensino fundada nessa teoria de ensino e de aprendizagem necessita de certas premissas (avaliação, material potencialmente significativo, princípios organizadores, perspectiva geral, princípios e conceitos, relações) que são descritas no quadro 03, como fundamentos de um ensino baseado na aprendizagem significativa.

A seguir, as premissas para o ensino baseado na aprendizagem significativa.

Quadro 03: premissas para o ensino baseado na aprendizagem significativa

Premissas	Descrição das necessidades
Avaliação	deve-se conhecer o aprendente através da observação, das suas intervenções durante a interacção na sala de aula quer seja oral quer seja escrita, dos resultados diagnósticos, formativa e somativa privilegiando todo o conhecimento acumulado pelo aprendente anteriormente.
Material potencialmente significativo	Se o assunto for familiar do aprendente, o professor deve focar e apresentar os pontos centrais de forma explícita, lógica e substantiva. Nesse processo, o professor deve procurar mobilizar o interesse do indivíduo que deve (quer) aprender, no sentido de tornar a aula estimulante para ele (aprendente).
Princípios organizadores	deve-se determinar todos os conceitos centrais para permitir que os específicos sejam construídos pelo indivíduo que aprende.
Perspectiva geral	apresentar conceitos gerais do conteúdo da aula, que devem ser retomados durante a aula toda com o intuito de demonstrar como os conceitos específicos construídos pelo aprendente são <u>engrenagens do conceito geral reiterado e estrategicamente retomado</u> .
Princípios e conceitos	destacar leis, princípios e conceitos para o aprendente assegurar que está a aprender significativamente. Há necessidade de se observar o tempo de aprendizagem de cada aprendente, um recurso caro no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em conta que as turmas são, grosso modo, heterogéneas.
Relações	dirigir a atenção do indivíduo que pretende aprender para o que ele já conhece, sempre que se verificar possível, sobre a nova informação. Fazer a ponte, sempre que se verificar necessário, entre o que é ensinado na sala de aulas e o que são vivências e experiências do aprendente no quotidiano.

Fonte: adaptado de Ausubel (2003)

Embasar esta tese em duas teorias com unidades de análises distintas, isto é, de Vygotsky, com foco na interacção e, de Ausubel, com foco na estrutura cognitiva, tem por objectivo encontrar uma abordagem teórica mais completa possível para minimizar os problemas do PEA em Moçambique, tendo como base o facto de que os dois teóricos, Vygotsky e Ausubel, se preocupam com a aprendizagem. Assim, há benefícios e ganhos possíveis advenientes da coordenação entre as teorias vygotskyana e ausubeliana ao SNE. No diálogo que se faz também privilegiamos, não só o facto de os dois estudiosos abordarem aspectos que remetem à sala de aulas, mas também, a riqueza que a diferença de focos pode proporcionar a esta pesquisa, isto é, a linguagem e as interações sociais em coordenação com a aprendizagem cognitiva para o sucesso do PEA na sala de aulas. Apesar de os objectos terem se constituído distintos, quando combinados para solucionar problemas resultantes do processo e do sujeito da aprendizagem, os resultados revelam-se surpreendentes, na medida em que as contribuições teóricas das duas perspectivas possibilitam produzir um *design* de estratégias-metodológicas-interventiva eficientes no contexto moçambicano.

2.5.3 Diálogos possíveis entre as abordagens: Vygotsky, Ausubel e os Multiletramentos

O objectivo desta secção é relacionar a teoria sociocultural, de Vygotsky (2007), com a teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel (2003). É nossa convicção que em

coordenação as duas teorias podem minimizar as dificuldades que desafiam o SNE em Moçambique. A seguir, no quadro 04, como dialogam e coordenam as teorias de aprendizagem de Vygotsky e Ausubel, no sentido de contribuir para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa em contexto de segunda língua em Moçambique.

Quadro 04: diferenças e semelhanças entre as teorias de aprendizagem de Vygotsky e Ausubel

DIFERENÇAS	
VYGOTSKY (2007)	AUSUBEL (2003)
nasceu em 1896, na Bielo-Rússia.	nasceu em 1918, em Nova York, de ascendência judaica .
A teoria de Vygotsky é chamada interaccionista sociocultural e histórica. O objecto de estudo são os processos de produção de sentidos em situação de uso da linguagem. Aprendizagem colaborativa.	A teoria de Ausubel é chamada de Assimilação ou aprendizagem significativa. O objecto de estudo são os procedimentos mentais envolvidos na produção de sentidos.
A unidade de análise é a interacção.	A unidade de análise é a estrutura cognitiva;
Há uma história que precede cada situação de aprendizagem. O aluno não é uma tábua rasa sobre a qual o professor e o ensino deixarão a sua marca.	O sujeito já tem uma história, e é ela que constitui a base para uma aprendizagem significativa. Ausubel estuda a formação do significado na consciência
A aprendizagem possui uma natureza diferente quando acontece dentro da escola em relação a situação externa a escola.	A aprendizagem significativa tem a sua essência voltada ao conceito dos aspectos cognitivos da aprendizagem e dos conteúdos académicos e é uma dimensão relacionada à maneira como os conteúdos são recebidos pelo aluno.
Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Existe uma relação estreita entre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem. Nesta perspectiva, a aprendizagem torna-se um factor de desenvolvimento.	Valoriza a aprendizagem pela descoberta. Concentra-se numa proposta concreta para o quotidiano académico. Os subsunçores são representados pelos conhecimentos prévios e por conceitos anteriormente formulados pelo aluno, para além daqueles usados pelo professor (os materiais, as explanações introdutórias, e todo o conjunto de actividades voltadas para a elaboração de uma ideia inicial sobre algum conteúdo, se, de facto, actuarem como facilitadores de aprendizagem) para auxiliar na organização do conhecimento a ser constituído pelo aluno. Vantagens intrínsecas à aprendizagem significativa: (1) o armazenamento, (2) a lembrança por um longo tempo do conhecimento adquirido de maneira significativa, (3) a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira simplificada e (4) facilidade de aprendizagem.
Existe uma história que precede cada situação de aprendizagem.	O organizador prévio pode ser (1) explicativo, isto é, com a função de promover subsunçores relevantes aproximados ao material a ser aprendido; (2) comparativo, que é usado para integrar novas ideias com os conceitos basicamente similares da estrutura cognitiva e (3) específico, aqueles que têm a função de permitir a efectivação do aproveitamento das

	características de um subsunçor introdutório com os conceitos subsunçores já existentes na estrutura cognitiva.
A escola deve trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal para potenciar os processos de suas funções, uma vez que, nessa zona, os conceitos e funções psíquicas estão ainda em fase de desenvolvimento.	A aprendizagem significativa relaciona o conteúdo descoberto a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva de quem está a aprender. Ausubel sugere métodos para a teoria da aprendizagem significativa como: (1) solução de problemas, (2) diferenciação de ideias referentes a subsunçores aprendidos e (3) actividades de aprendizagem sequenciais dependentes umas das outras.
Na formação de conceitos, há envolvimento de factores sociais.	O foco é a aprendizagem cognitiva resultante do armazenamento organizado de informações na mente de quem aprende.
Os conceitos são formados individualmente e mais depois atingem o estágio de pseudoconceito que tem a mediação da cultura para a sua convergência e compartilha com seus semelhantes	A estrutura cognitiva é formada por uma hierarquia de conceitos subsunçores, que são abstrações da experiência humana
O mediador (o professor, a escola, os mais experientes, etc.) desempenha um papel determinante na direcção dos pseudoconceitos, que tomariam direcções arbitrárias desencontradas com a vida em sociedade.	Aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação interage com a <i>composição de conhecimento específico</i> (definida por Ausubel como subsunçora, isto é, estrutura de conhecimentos específicos existentes na estrutura cognitiva do aluno, se coordenar com a teoria vygotskyana de ZDP, é o que o aluno aprende no eixo do desenvolvimento atual) existente na estrutura cognitiva do sujeito
O desenvolvimento cognitivo só pode ser entendido quando há referência ao contexto social e cultural, no qual ele ocorre, porque o processo cognitivo ocorre através da conversão de relações sociais em funções mentais.	A cognição do aluno desenvolve-se a partir da integração do conteúdo aprendido significativamente.
SEMELHANÇAS	
Vygotsky e Ausubel se preocupam com a aprendizagem.	
Ideias simbolicamente expressas são relacionadas, de maneira substantiva e não arbitrária, ao que o aluno já sabe.	
Aprendizagem de conceitos generalizados dependentes de mediação para serem compartilhados na cultura dos indivíduos.	
Na aprendizagem, é imprescindível considerar o contexto social, cultural e económico em que o sujeito está inserido, ao lidar com pessoas num contexto social, respeitando seus significados, dando condições de o indivíduo participar activamente do processo de aprendizagem e colaborar de forma consciente para as necessidades sociais que passam a perceber.	
Há duas condições para a aprendizagem: (1) a disposição de aprender e a (2) potencialidade significativa do conteúdo a ser ensinado.	

Vygotsky e Ausubel têm propostas que se assemelham às de Piaget, por exemplo, Vygotsky e Piaget concordam que a criança sempre cria hipóteses sobre o ambiente circundante, é um ser atento e ativo. Ausubel e Piaget focam os seus estudos na aprendizagem na perspectiva cognitiva, concordam que assimilar é incorporar um novo conceito em um padrão já existente na estrutura cognitiva, que a aprendizagem é centrada no aprendiz.

Fonte: adaptado de Vygotsky (2007) e Ausubel (2003)

As teorias de aprendizagem interacionista sociocultural e histórica, de Vygotsky (2007), e da aprendizagem significativa, advogada por Ausubel (2003), **encontram intercessão na linguagem, através da qual o objecto dos letramentos (as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita) são socializados na construção dos significados, a partir da interação**, o sistema mais importante para o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (2007) advoga que o pensamento (representação, nos termos de Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2023) e a linguagem têm origens diferentes, mas são paralelas que se cruzam. A partir desse cruzamento, surge uma nova forma de ser e estar da criança, visto que o pensamento passa a ser verbal por meio da fala e da comunicação (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2023) e a linguagem passa a ser racional, apta para traduzir suas experiências em linguagem. Vygotsky observa que a linguagem era a principal via de transmissão da cultura e veículo principal do pensamento, desempenhava um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, em face da convergência do pensamento com a linguagem.

Em sua teoria de aprendizagem significativa, à semelhança de Vygotsky (2007), Ausubel (2003) sustenta a tese segundo a qual a linguagem expressa as operações mentais envolvidas na aquisição de conceitos abstratos. Para Ausubel, assim como para Vygotsky, a linguagem é central para o desenvolvimento cognitivo, para a aquisição de conceitos e princípios e que sem a linguagem não seria possível tal aquisição. Assim, como meio pelo qual é viabilizado o objecto dos letramentos, a linguagem abre caminhos para a participação social com a formação do sujeito para construir significados (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023).

Em relação aos letramentos, Street (2024) defende o letramento social e culturalmente determinado, que reflete os valores culturais e sociais da comunidade. Os letramentos constituem um modelo que promete revolucionar as práticas educacionais, a partir de pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder. Assim, tanto para Vygotsky, quanto para Ausubel e Street, a aprendizagem é um processo social, mediado e situado. O conhecimento para os autores não é transmitido, mas construído a partir de saberes experienciais prévios e práticas culturais. Os três concebem a aprendizagem de maneira semelhante com foco em diferentes aspectos.

Vygotsky focaliza a mediação social e linguística. Ausubel focaliza a aprendizagem significativa em que novos conhecimentos são ancorados em estrutura cognitiva prévia. Street focaliza os letramentos como práticas sociais situadas historicamente. O quadro 05, a seguir, sintetiza as convergências entre Vygotsky, Ausubel e Street.

Quadro 05: convergências entre Vygotsky, Ausubel e Street

TEÓRICOS	PARTICULARIDADES TEÓRICAS	SEMELHANÇAS
Vygotsky	Mediação social e linguística	Aprendizagem como processo social, mediado e situados
Ausubel	Aprendizagem significativa com base em conhecimentos prévio	
Street	Letramentos como práticas sociais situadas	

Fonte: elaborado pelo autor

O método genético-experimental de Vygotsky, empregando as técnicas de: (1) introdução de obstáculo; (2) fornecimento de recursos externos e (3) solicitação a resolução de problemas desafiadores, por um lado, e as premissas da aprendizagem significativa, de Ausubel, por outro lado, são potencialmente significativos para o sucesso no PEA do Português em contexto de segunda língua, no ESG, do SNE, em Moçambique, já que em ambas as propostas dão abertura para que o aluno apresente disposição para aprender, todos em acção por uma finalidade comum. Além disso, o ponto de partida sempre será o texto, especialmente, aqueles que integram as práticas sociais dos alunos, o que reflete uma parte do que Street considera.

Na prática de leitura, o papel do professor é verificar se o significado que o aluno aprendeu do texto é aceito e compartilhado socialmente. A responsabilidade do aluno é verificar se os significados ele que apreendeu do texto são aceitos e compartilhados socialmente e, conseqüentemente, se são os que o professor pretendia que ele aprendesse.

Terminada a discussão teórica, passamos à apresentação da metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO III

DESIGN METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o *design* metodológico desta pesquisa: caracteriza-a; descreve-a; apresenta os seus sujeitos, as técnicas de geração de dados: a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE C) dirigida aos professores de Língua Portuguesa em contexto de L2, o questionário dirigido aos aprendentes, a observação não-participante usada para a assistência às aulas de Língua Portuguesa em contexto de L2, o processo de produção de resumos (amostragem em ANEXOS F, G, H) pelos aprendentes da Língua Portuguesa em contexto de L2; os instrumentos empíricos da pesquisa constituídos por: a ficha de observação (APÊNDICE B), o formulário do questionário (APÊNDICE D), o diário de pesquisa (APÊNDICE E) e os textos argumentativos; evidência dos procedimentos de tabulação e análise dos dados gerados e os procedimentos éticos, rigorosamente, observados na prossecução desta pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Realizou-se uma pesquisa **empírica**, por se basear na “observação e na experiência da vida” (Paiva, 2019, p. 11) de uma comunidade educacional. Em Moçambique, observou-se o quotidiano da escola secundária, especificamente, dos alunos da última classe do SNE. Relativamente às experiências, foram observadas as práticas dos professores de Língua Portuguesa que trabalham com os alunos da 12.^a classe da Escola Secundária de Muchilipo, localizada na periferia (o equivalente a área rural no Brasil) da autarquia de Nacala, Distrito localizado no litoral da província de Nampula, Zona norte de Moçambique.

A pesquisa conta com duas fontes de informação: as fontes consideradas primárias e as fontes consideradas secundárias. As **fontes de informação primária**, de acordo com Paiva (2019, p. 11), são baseadas em “dados coletados pelo próprio pesquisador”, como indicam os instrumentos de geração de dados que são parte integrante deste capítulo, designadamente: entrevista, questionário, observação extensiva, conteúdo de textos produzidos pelos alunos. As **fontes de informação secundárias** são baseadas em dados de pesquisa já divulgados a partir da revisão bibliográfica com a necessidade de saber, também, o que foi investigado sobre a leitura, compreensão leitora, inferências, letramentos, multiletramentos, multimodalidades e outros tópicos desenvolvidos nesta (Paiva, 2019). A pesquisa é de natureza **aplicada**, já que, de acordo com Paiva (2019, p. 11) “tem por objetivos gerar novos conhecimentos, mas por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias”. Mormente a

esta tese, a meta é descrever o problema configurado nos processos de leitura e compreensão leitora de textos argumentativos verificada nos aprendentes da 12.^a classe, do SNE. De abordagem **mista**, segundo Paiva (2019, p. 13), a pesquisa **quali-quant** “se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado”. A pesquisa é **explicativa**, porque pretendeu-se “identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de determinado fenômeno. Buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas” (Paiva, p. 14). Assim, buscou-se identificar os factores que determinam ou contribuem para a ocorrência da produção de leitura enfrentada pelos alunos da 12.^a classe em Moçambique. O delineamento de **estudo de caso**, isto é, de acordo com Paiva (2019, p. 65), “pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou um grupo de indivíduos em um contexto específico”, observando os factores que o influenciaram e analisando-os em todos os seus aspectos. A seguir, os instrumentos:

Entrevista semi-estruturada dirigida a 05 professores de Língua Portuguesa, para a obtenção de informação relacionada com as estratégias metodológicas usadas para o ensino de leitura de textos argumentativos nas aulas de Português L2. Esta técnica possibilita conseguir informações mais precisas, para além das documentadas e que sejam relevantes para a pesquisa (Marconi; Lakatos, 2017). O roteiro da entrevista semi-estruturada dirigida aos professores e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontram-se nos anexos desta tese.

Foi formulado um **questionário** contendo 14 questões adaptadas de Ramos e Naranjo (2014), para os 60 alunos do II ciclo do Ensino Secundário Geral para geração de dados relativos aos propósitos da investigação. O uso desta técnica permitiu economizar tempo, abranger, simultaneamente, os 60 colaboradores da pesquisa de forma dispersa, obter respostas mais rápidas e precisas, com maior liberdade de os colaboradores responderem, por conta da possibilidade do anonimato que dispusemos em cumprimento da ética, dados com pouco risco de distorção, pelo facto de o pesquisador não estar presente e obter respostas que, materialmente, seria impossível obtê-las (Marconi; Lakatos, 2017).

A **observação**, esteve presente desde a concepção do projecto até a produção desta tese. Foi largamente usada para a assistência às aulas de Português L2, do curso diurno na Escola Secundária de Muchilipo, o campo onde foi realizada a pesquisa. Isso permitiu evidenciar dados não constantes do roteiro da entrevista semi-estruturada dirigida aos Professores de Português L2 e do questionário dirigido aos 60 alunos, colaboradores desta pesquisa. Por ter sido não-participante, ela possibilitou ao pesquisador registar em diário de pesquisa a

ocorrência dos factos e permitiu preservá-los e registrá-los à medida que iam ocorrendo (Marconi; Lakatos, 2017).

Optou-se pelo uso da amostra aleatória simples aplicada a 60 alunos, porque este procedimento é fácil de se aplicar e todos os indivíduos da população têm a mesma probabilidade de ser seleccionado. O processo compreendeu os seguintes estágios: (1) organização do material para a selecção probabilística aleatória simples; (2) na Escola Secundária de Muchilipo, juntamos, na mesma turma, todos os alunos da 12.^a classe (turmas A e B, 101 alunos, dos quais, 40 são mulheres), orientamos que se formassem em fila indiana, um aluno atrás do outro; (3) em ordem da fila indiana, orientamos que cada aluno fosse à caixa, que previamente posicionamos por cima da mesa do professor, para escolher um papelinho e ficar com ele; (4) em seguida, orientamos que cada aluno abrisse o seu papelinho para ver se estava enumerado; (5) todos os alunos com os papéis marcados são os seleccionados. Os que seleccionaram os papelinhos não enumerados não foram seleccionados para as actividades de geração de dados a partir do questionário e produção de resumos (APÊNDICE F).

Foram assistidas 20 aulas das unidades temáticas oito e nove, do Programa de Português para a 12.^a classe (Moçambique, 2010a) no SNE. A unidade temática 8 trata de textos jornalísticos: artigos de fundo ou editorial, artigos de opinião, com 15 aulas, A unidade temática 9 trata de textos multiusos, expositivo-argumentativo, com 15 tempos lectivos.

A **análise de conteúdo** serviu, para além do tratamento da informação gerada a partir das entrevistas, questionários, fichas de observações e diários, para o tratamento dos resumos de textos argumentativos (texto-base) produzidos pelos aprendentes, no processo de compreensão *off-line* de textos argumentativos escritos em Português L2. O resumo é um dos conteúdos previstos no currículo de português para a 12.^a classe. De acordo com van Dijk (1980a), ele é a expressão do conteúdo global de um texto-base e, por isso, é possível verificar a aprendizagem de leitura por meio dele, embora não seja necessariamente a melhor opção.

Segundo Esteves (2006, p. 107), a análise de conteúdo é “a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informação previamente recolhida”. A análise de conteúdo lida com comunicações numerosas e extensas, para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição não permitiria formar. Na análise de conteúdo, o trabalho é de redução de informação segundo determinadas regras ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar. A técnica é sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo baseada em regras explícitas de codificação (Esteves, 2006).

A premissa subjacente aos métodos *off-line*, conforme Noordman e Vonk (2015), é que as inferências são codificadas na representação mental do texto, à semelhança das informações explicitamente expressas pelo texto. Deste modo, Noordman e Vonk (2015), consideram que as inferências podem ser investigadas em tarefas como: (1) **(re)construção**; (2) reconhecimento e (3) verificação. Na primeira tarefa, **o leitor é convidado a reproduzir o texto após tê-lo lido, às informações não explicitamente declaradas no texto, mas que são reproduzidas pelo leitor, são inferências feitas por ele**. Na segunda tarefa, o leitor precisa julgar se determinadas palavras ocorrem no texto. Na terceira tarefa, o leitor julga se o conteúdo de uma frase é verdadeiro em relação ao conteúdo do texto (Noordman; Vonk, 2015). Se as inferências podem ser investigadas em essas tarefas é porque elas podem ser produzidas nessas tarefas. Assim, por exemplo, na (re)construção de um texto podem ser buscadas pistas de compreensão leitora a partir das inferências produzidas pelo aluno na actividade de leitura.

A (re)construção de um texto (ou a produção prática do **resumo** de um texto-base), de acordo com van Dijk (1980a; 1980b), é uma tarefa que respeita um percurso, um *itinerário* que possibilita chegar à expressão dos pontos essenciais do texto lido. O leitor engajado na tarefa de (re)construir um texto-base deve aplicar *macrorregras* sobre o significado das *microproposições* expressas no texto e gerar *macroproposições*. O que são macrorregras? Macrorregras são preceitos que regem a redução da informação de um texto (van Dijk, 1980). Kintsch e van Dijk (1978) apresentam quatro macrorregras: (1) apagamento, (2) seleção, (3) generalização e (4) construção. Diante das macrorregras apresentadas, há algumas considerações a se fazer. Por exemplo, as primeiras duas implicam operações de apagamento e seleção e, as duas últimas, implicam operações de substituição. O que distingue o objecto de cada macrorregra no universo linguístico a incidir é a natureza do material. Assim, nas primeiras duas macrorregras (apagamento e selecção), de um lado, *apaga-se* tudo que não representa uma propriedade essencial de um referente e, do outro lado, *apaga-se* tudo que representa a condição *normal* de um fenómeno. Nas últimas duas macrorregras (generalização e construção), por um lado, substitui-se o material linguístico por um superconceito e, por outro lado, elabora-se uma inferência (Kintsch; van Dijk, 1978; 1980a; 1980b). Em todo o processo de reconstrução textual (produção de resumo), atuam mecanismos cognitivos relativos à leitura.

Os textos usados para realizar as tarefas foram previamente disponibilizados pelo professor de Língua Portuguesa da 12.^a classe, encarregado da turma em colaboração com o pesquisador. Esta técnica permitiu realizar inferências com fundamentos explícitos, possibilitando que outros pesquisadores possam questionar, corroborar ou contrariar os

resultados obtidos através de outros procedimentos de geração de dados no quadro de uma mesma ou sucessiva investigação (Esteves, 2006).

Os instrumentos de geração de dados foram:

Fichas de observações que permitiram registar os dados relacionados à leitura de textos argumentativos em Português L2, as estratégias de ensino de estratégias de leitura de textos argumentativos em Português L2 privilegiadas pelos professores de Língua Portuguesa, na 12.^a classe, e as estratégias metodológicas de Aprendizagem de leitura e compreensão leitora de textos argumentativos usadas pelos aprendentes na 12.^a classe.

Formulário do questionário aplicado aos alunos, composto por uma série de questões que ajudaram no alcance dos objectivos da pesquisa e serviu para gerar dados dos alunos relativos às estratégias de leitura usadas na sala de aulas (Ruas, 2017).

Roteiro de entrevista foi uma das formas encontradas para se explorar amplamente a questão relativa às estratégias metodológicas privilegiadas no Processo de Ensino de leitura e compreensão leitora do texto argumentativo (Ruas, 2017).

Diário de pesquisa, que esteve presente em todo o processo de geração de dados, para o registo de todos os factos, eventos ou fenómenos relevantes para a pesquisa, como forma de garantir o registo de cada evento relacionado às dificuldades de leitura e compreensão leitora do texto argumentativo enfrentadas pelo aprendentes, da 12.^a classe, no SNE, que não tinham sido previsto nas outras técnicas (Ruas, 2017).

Textos argumentativos, que constituíram três textos dissertativos, de diferentes géneros. A selecção dos textos obedeceu a dois critérios fundamentais: primeiro, pertencer ao cânone dos textos aceites pelo SNE; segundo, receber a anuência do professor de Português da 12.^a classe, responsável das turmas onde decorreu a pesquisa, para poder-se trabalhar com os textos nas actividades de geração de dados pelos aprendentes; as Unidade Temáticas, os tipos textuais, os géneros textuais e os títulos dos textos estão listados no quadro 06, a seguir.

Quadro 06: géneros textuais seleccionados do livro de Português para o aluno da 12.^a classe no SNE

Unidades Temáticas	Género textual	Título do texto
Textos Jornalísticos	Artigo de Opinião	<i>Falar em Público</i>
Textos Jornalísticos	Artigo de Opinião	<i>Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença</i>
Textos Jornalísticos	Artigo de Fundo	<i>Chatices da Pobreza</i>

Fonte: adaptado de “Português, Programa da 12^a Classe” (Moçambique, 2010a).

Os textos foram usados como ponto de partida para a produção de resumos, depois da leitura feita pelos alunos, uma actividade orientada pelo professor encarregado da turma. No

final de cada actividade o encarregado da turma recolhia os textos produzidos pelos alunos e, na sala dos professores, passava-os ao pesquisador, para a posterior análise e discussão dos dados gerados. Acreditamos que o resumo é um gênero textual fundamental que revela estratégias de interpretação textual a partir de movimentos cognitivos, tais como o de seleção, apagamento, generalização e conclusão. Os mecanismos de análise e síntese, como sabemos, permeiam todo o processo de leitura e para a produção de resumos também.

O resumo, como estratégia de aprendizagem da leitura, envolve todos os agentes de letramento, pois implica mudanças significativas nas práticas desses agentes (Carlino, 2017). Kintsch e van Dijk (1978) consideram que a (re)construção de um texto (ou resumo) depende dos objetivos e dos conhecimentos prévios de cada leitor, e que o texto resultante desse processo deve preservar as propriedades essenciais do texto-base. Nesse sentido, no âmbito da atuação docente, Carlino (2017) propõe que os professores se conscientizem das características dos textos e da nova cultura académica à qual os alunos aspiram, explicitando esses saberes.

A investigação teve lugar nos distritos de **Nacala**, na Escola Secundária de Muchilipo, Nampula, Moçambique, como já dito anteriormente. A escola é pública e ministra o ESG (7.^a, 8.^a, 9.^a, 10.^a, 11.^a e 12.^a classes), do SNE, período diurno. A pesquisa contou com a colaboração da diretora, dos professores de língua portuguesa e dos alunos.

3.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa iniciou com a especulação segundo a qual os alunos do ESG do SNE enfrentam dificuldades para ler e compreender um texto escrito em português L2, língua oficial, língua-alvo e língua de ensino em Moçambique. Dessa especulação, surge o projeto de pesquisa que foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (PPGLL-FL-UFG) em 2022.

O projecto foi aprovado pelo PPGLL-FL-UFG, e está integrado à Linha de Pesquisa: LP7 - Ensino e aprendizagem de línguas naturais com ênfase em língua portuguesa, línguas indígenas e língua de sinais, com a orientação do Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva (ANEXO E). A tese foi desenvolvida no âmbito do doutorado oferecido pelo Projeto de Cooperação entre Instituições Para Qualificação de Profissionais de Nível Superior-PCI, acordado entre o PPGLL/UFG e a UniRovuma, coberto pela Portaria Capes 243/2019.

Depois de sua aprovação pelo PPGLL-FL-UFG, por se achar com o intuito de envolver seres humanos na pesquisa, o projeto foi submetido à aprovação do **Comitê de Ética em Pesquisa**, que o aprovou no dia 11.05.2023, com o n.º de parecer **6.054.783** (ANEXO A).

Os primeiros contatos com o sistema foram burocráticos, depois do pedido de credencial da Universidade Rovuma, passada pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais, para contactar as diferentes instituições envolvidas (ANEXO B). Foram contactadas a direcção provincial de educação e desenvolvimento humano, em Nampula, a administração do distrito de Nacala-Porto, o serviço distrital de educação, juventude, ciência e tecnologia em Nacala-Porto (ANEXO C) e a Escola Secundária de Muchilipo (ANEXO D), o campo de geração de dados empíricos que dão suporte às alegações desta tese. A seguir, as etapas da pesquisa.

A pesquisa foi organizada em sete etapas distintas, com *lócus* em Moçambique, distrito autárquico de Nacala, onde foi concebido o *design* de pesquisa que resultou nesta tese e representa a primeira etapa da pesquisa. A segunda etapa consistiu na visita ao *lócus* onde foram gerados os dados empíricos analisados e discutidos nesta tese. A terceira etapa consistiu na direcção de uma entrevista semiestruturada aos agentes dos letramentos na escola-lócus onde foram gerados os dados empíricos discutidos e analisados nesta tese. Na quarta etapa da pesquisa, foi dirigido um questionário por formulário aos alunos (colaboradores). A quinta etapa da pesquisa consistiu na observação de aulas na turma da 12.^a classe. A sexta etapa foi a realização do estágio no Brasil. A sétima e última etapa apresenta a triangulação das teorias com os dados empíricos gerados no *lócus*. A seguir, descrevemo-las com maior detalhamento.

A primeira etapa da pesquisa consistiu nos **estudos teóricos**. A etapa foi caracterizada pela busca e aprofundamento dos estudos das teorias que podem ser aplicadas ao ensino e aprendizagem (Vygotsky, 2007) e teorias que embasam estudos sobre o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aulas (Ausubel, 2003) e os estudos sobre os letramentos (Kleiman, 2023; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023; Marcuschi, 2023; Street, 2024), para além das outras discussões pertinentes que complementam os diversos estudos sobre os letramentos de leitura e escrita em contextos de ensino e segunda língua. A busca iniciou em Moçambique, nas bibliotecas das diferentes faculdades de línguas (da Universidade Eduardo Mondlane; da Universidade Pedagógica; da Universidade Rovuma; da Universidade Católica de Moçambique) e individuais (de amigos e colegas), depois no Brasil, nas Bibliotecas da Faculdade de Letras e na Biblioteca Central (da Universidade Federal de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás) e individuais (do meu orientador e das minhas amigas, Mnda. Nayure Mirelle; Mestre Amanda Leles Feitosa e Mestre Warlete Cristina de Oliveira), a quem endereço os meus agradecimentos.

A segunda etapa consistiu em **visita à escola-campo**. Essa etapa foi marcada pela visita de reconhecimento à Escola Secundária de Muchilipo. Na visita, tivemos uma primeira

conversa com a direcção da escola (a oportunidade que tivemos de registrar o relato da diretora sobre a história da escola) e conhecer os professores que leccionam a disciplina de língua portuguesa, conversar com eles e socializar o objecto e o objectivo da pesquisa. Esta etapa, igualmente fundamental, criou bases para a realização de uma outra etapa da pesquisa.

A terceira etapa da pesquisa consistiu na realização de uma **entrevista** com os professores de língua portuguesa da escola-campo. Esta etapa caracterizou-se pela conversa com os professores, meus pares. Conversar com os professores de língua portuguesa representou um acto caro para esta tese, quero dizer, as conversas complementaram e enriqueceram os dados gerados pelas outras técnicas (questionário, observação, resumos produzidos pelos alunos) das outras técnicas de geração de dados. As conversas aconteceram na sala dos professores da Escola Secundária de Muchilipo, em períodos diferentes.

A quarta etapa da pesquisa consistiu na aplicação de um **questionário aos alunos**. Essa etapa, igualmente cara, tinha o objetivo de saber a partir dos participantes dos letramentos em abordagens colaborativas em sala de aulas de línguas, como se processam as diferentes actividades cognitivas e sócio-interactivas. A realização dessa etapa foi, para além de gratificante, estruturante, para as conclusões chegadas por esta tese. Os questionários foram apresentados por meio de formulários impressos em folhas de tamanho A4, de fundo branco, letras pretas do tipo *Times New Roman*, tamanho 12. O questionário apresentava duas categorias distintas: 1) a caracterização sociolinguística dos alunos e; 2) os processos cognitivos e sócio-interactivos durante a leitura. Nele, apesar de aparecerem perguntas que se repetem, na verdade, foi uma estratégia para verificar possíveis contradições nas respostas. O aluno preencheu o formulário, devolveu ao seu professor que, por sua vez, devolveu ao pesquisador.

A quinta etapa da pesquisa consistiu na **observação das aulas**. O programa de assistência às aulas foi concebido com base no *Programa, Português 12.ª classes* (Moçambique, 2010a), documento com as diretrizes, os conteúdos e as propostas de estratégias metodológicas para o PEA da língua portuguesa na 12.ª classe no SNE. Durante esta etapa, foram observadas também as aulas em que os alunos produziram os resumos que foram analisados nesta tese. Na quinta etapa da pesquisa, houve uma sub-etapa, que consistiu na leitura de textos argumentativos e **produção dos resumos desses textos**.

Nesta etapa, os alunos produziram resumos na sala de aulas, sob supervisão do professor responsável pela turma. O pesquisador apenas observou a realização da actividade, que decorreu em média em três aulas distintas, de 90 minutos.

A **sexta etapa** foi a realização do **estágio no Brasil** (ANEXO E). Essa etapa é uma exigência do acordo firmado entre a UFG e a UniRovuma. A duração do estágio foi de três meses. Assim, durante a minha estadia no Brasil, dentre as actividades de estudo na UFG, circunscrevem-se consultas à biblioteca central e a biblioteca da Faculdade de Letras, onde busquei enrobustecer o marco teórico da tese, aprofundando o quadro com discussões actuais sobre leitura, escrita e os seus letramentos. Tais actividades foram marcadas por sessões de orientação em todas as terças e quintas-feiras das semanas que estive em Goiânia. A supervisão das minhas actividades pelo orientador foram acompanhadas de aprendizagem contínua e muito caras para os meus estudos. Uma das experiências que levo para o exercício das minhas práticas como professor e pesquisador, é a prática docente da qual tive a oportunidade de participar (em todas as terças-feiras) na turma de licenciatura em Português, disciplina de Sintaxe, acompanhado do meu mestre, Prof. Dr. Leosmar, responsável pela disciplina na turma, onde pude actuar em algumas actividades. Também, durante o estágio no Brasil, fiz visitas técnicas a escolas públicas de Goiânia, participei de eventos académicos na UFG e na UEG, ministrei palestras no *campus* de Inhumas-GO-Brasil e no *campus* de Iporá-GO-Brasil da UEG sobre a realidade educacional de Moçambique, publiquei artigos, cursei disciplinas condensadas da pós-graduação para além das que eram obrigatórias e escrevi parte da tese.

A **sétima e última etapa** apresenta a **triangulação das teorias com os dados empíricos** gerados, ou seja, a etapa da análise dos dados, a partir das diferentes técnicas usadas na realização desta tese. Os resultados desta etapa permitiram que fosse possível chegar-se às conclusões desta tese.

3.3 Sujeitos da pesquisa

A Escola Secundária de Muchilipo, em levantamento estatístico de 2023, tem **1.709** alunos, dos quais, **101** alunos frequentam a 12.^a classe, distribuídos em duas turmas, dos Grupos A (letras com Matemática) e B (ciências sem a disciplina de Desenho). A classe conta com um Professor de Língua Portuguesa, que, cumulativamente, desempenha a função de Delegado de disciplina. À figura de Delegado de Disciplina, segundo Moçambique (2003, art. 23), compete: (1) dirigir o grupo de disciplina; (2) elaborar o plano de disciplina; (3) coordenar a elaboração das dosificações dos programas ensino, uma semana antes do início de cada trimestre; (4) coordenar e controlar a planificação das aulas; (5) apresentar ao pedagógico a situação pedagógica do grupo de disciplina; (6) controlar a elaboração e a realização das avaliações; (7) tomar medidas visando a elevação do ensino na sua disciplina; (8) promover círculo de

interesses em conformidade com as unidades temáticas dos programas de ensino; (9) coordenar a elaboração de textos de apoio e outros materiais didáticos; (10) avaliar o desempenho dos professores do grupo de disciplina; (11) registar em acta a agenda e conclusões de cada reunião do grupo, arquivar a cópia na pasta da disciplina e enviar o original no prazo de 48 horas a direcção pedagógica. No Brasil, a função de Delegado de disciplina é semelhante à função de coordenador pedagógico.

Os alunos estão distribuídos pelas turmas A e B, respectivamente, grupos A e B. A distinção por grupos têm implicações nas disciplinas curriculares, não no conteúdo programático da disciplina de português, que é o mesmo para todos os grupos.

A amostragem, como já dito, é probabilística, por agrupamento, feitos nas duas turmas da 12.^a classe, com uma amostra aleatória simples de **60** alunos, doravante colaboradores. Cada agrupamento é constituído por **30** colaboradores, para geração de dados a partir da observação, questionários e (re)construção de textos.

Os sujeitos são moçambicanos, residentes na autarquia de Nacala. Alunos da 12.^a classe, do SNE, do curso diurno, numa escola pública, com o nome de Escola Secundária de Muchilipo. Essas informações estão em conformidade com o relato da fundadora da escola, por se encontrar edificada na área jurisdicional do Régulo Muchilipo.

Nacala situa-se à Nordeste da Província de Nampula, numa península localizada entre os paralelos 14°-27' Sul e os meridianos 14°-45' e 40°-36' e 40°-51' e conta com uma área de 360Km², com uma distância máxima de raio de 15Km e é compreendido pela Sede e dois Postos Administrativos Urbanos: Mutiva e Muanona (a escola está nesta zona administrativa), com uma densidade populacional de 18 habitantes por Km² (Moçambique, 2019).

Na projecção anual que faz-se (2007-2040) dos dados estatísticos Provinciais e Distritais de Moçambique, projectou-se 231.336 munícipes em Nacala. Desta projecção, a taxa específica de analfabetismo da faixa etária que corresponde aos sujeitos desta pesquisa (15-24 anos de idade), isto é, dos que não frequentam a nenhum tipo de estabelecimento de ensino formal, seja ele público e ou privado, situa-se nos 42%, dos cerca de 126 mil munícipes.

Analfabeto é uma pessoa que não sabe ler nem escrever, e que ultrapassou a idade em que se faz normalmente esta dupla aprendizagem, em geral, o indivíduo adapta-se mal à vida moderna e à técnica (Gallisson; Coste, 1983).

Mas há que se recordar, também, o conceito de analfabeto funcional, segundo o qual, indivíduos que tenham frequentado a escola e “aprendido” a ler e a escrever não conseguem

utilizar, de forma autónoma, estas habilidades nas suas relações sociais quotidianas (Solé, 2014) que, naturalmente vai alterar, de forma significativa, as estatísticas apresentadas.

A autarquia tinha 90.190 de indivíduos na condição de analfabetos. Deste número, 7.929 correspondiam às faixas etárias de 15-19 anos, 8.308 correspondia a faixa etária de 20-24 anos (Moçambique, 2019). Faixas etárias abrangidas por esta pesquisa.

Nacala é um distrito situado no Norte de Moçambique, como já foi referido na introdução deste ponto, e tem como Língua Oficial (LO), a Língua Portuguesa (LP) (art. 10, Língua oficial, Constituição, 2004), “na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial” (Moçambique, 2004).

A LP coexiste com as línguas nacionais de origem Bantu, que de acordo com o art. 9 (Línguas nacionais) da Constituição (2004), o Estado valoriza-as e promove-as como línguas veiculares da identidade dos indivíduos (Moçambique, 2004).

Em Nacala-Porto, por exemplo, essa língua é Nahara, uma das variantes da língua Emakhuwa (Ngunga; Faquir, 2011; Martinez, 2008) que coexiste com a LP em Nacala-Porto. Sintetizando, a LP, em Nacala, era L1 para cerca de 18.323h. e Nahara era L1 para cerca de 144.935h., isto é, cerca de 144.935h. tinham a LP como L2. Nessa altura, cerca de 22.933h. tinham o hábito de falar Português e cerca de 143.170h. Nahara em casa (Moçambique, 2022).

Há que ter em conta, também, a variedade do próprio Português em Moçambique, que Cunha e Cintra (2017) e Vilela (1995) advogam como variedade não-crioula, com base do português europeu e emprego de vocábulos das línguas nacionais e com características fonológicas e gramaticais que variam de região para região, como se espera verificar, neste contexto, acentua-se a troca de sons consonânticos, por exemplo: /p/ por /b/, /c/ por /g/, /d/ por /t/, /l/ por /r/ etc.

Isso reforça a tese de Gonçalves (2010) sobre o português moçambicano (PM), numa situação em que o PE ratificou, implementou e utiliza, desde 2012, o Novo Acordo Ortográfico (AO), que Moçambique ratificou no dia 08 de Junho de 2012, ano em que assumiu a presidência da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mas não o implementou e nem o usa. Algumas razões foram avançadas pelo então Ministro dos Negócios Estrangeiros de Moçambique, Oldemiro Baloi, e que passamos a citar: “Falamos português, mas com características próprias. Temos um grande peso das línguas nacionais. Como é que isso interage com este acordo ortográfico? E depois a questão da sua ampla divulgação” (Brasil, 2012a). Isso deixa Moçambique numa situação de órfão, visto que adoptou a norma do PE também para o PEA e o AO que usa não é o que está em vigor na referência que tem como modelo. Este

fenómeno deve revelar-se cada vez mais importante aos estudos de interface: Sociologia, Psicolinguística, Ensino de Português L2, Didáctica do Português L2, entre outros. Apesar disso, “no contexto educacional, a variação é de suma importância, já que a capacidade de domínio de diferentes variedades adequadas a diferentes situações de uso está diretamente relacionada ao êxito linguístico do aluno” (Halliday, 1998, p. 42).

O povo Makhuwa¹⁵ tem um sistema de parentesco unilinear, matrilinear uxorilocal e exogâmico, com a forma de descendência matrilinear, isto é, a pertença ao grupo de descendência é transmitida pelas mulheres por via *uterina*, mas, ainda assim, as funções políticas, económicas e sociais são exercidas pelos homens de filiação, facto que levanta reservas para falar-se de matriarcado (Martínez, 2008). O povo vive no Norte de Moçambique e existe em Tanzânia, Malawi, Madagáscar, Ilhas Seychelles e nas Maurícias (Martinez, 2008). Português coexiste com a Emakhuwa, como resultado da aculturação que durou cerca de 500 anos, entre os colonos portugueses e os moçambicanos. Para Lakatos (1990), a aculturação modifica a cultura de quem a sofre, ajustando os seus padrões culturais aos daquela que a domina, mas conserva algo da sua própria identidade. A cultura, segundo (Halliday, 1998), molda o nosso comportamento. Os alunos que a escola recebe são indivíduos que provêm de uma estrutura social constituída de uma justaposição de unidades familiares constituídas por um conjunto de unidades *uterinas*, que tem origem numa mãe comum (Martínez, 2008). O conjunto foi fundado por um antepassado comum masculino, chamado de *o condutor*, por considerar-se ter sido ele quem conduziu o povo ao local onde actualmente se encontra. *O condutor* é recordado em todos os *ritos de iniciação* dos jovens do povo.

A “partir do momento que o indivíduo participa de um grupo social, ele obviamente estará desempenhando determinando papel social” (Halliday, 1998, p. 237), para além de que no “desenvolvimento de qualquer indivíduo, a língua desempenha papel fundamental, na medida em que é por meio dela que tais indivíduos interagem em diversos grupos sociais – família, escola, universidade, trabalho” (Halliday, 1998, 19).

Os falantes da LP em Moçambique, em geral, com a idade no intervalo de 15 a 29 anos são cerca de 4.291.519 hab., de um universo 10.535.905 hab. moçambicanos. As zonas urbanas têm maior concentração de moçambicanos que falam a LP (2.343.818 hab.), diferente das zonas

¹⁵ Segundo os dados do censo (Moçambique, 2019), este povo representa o maior grupo étnico de Moçambique. Estudos feitos pelo Pe. Martínez (2008) indicam que o povo pode ser localizado no norte e centro do país. Suas raízes fundam-se nos bantu, com influência árabe, na costa. A religião dominante é islâmica. A riqueza gastronómica evidencia isso, com iguarias afro-asiáticas apreciadas internacionalmente. Acesse o link, para ver parte das manifestações culturais deste apaixonante povo: <<https://shre.ink/MDql>>.

rurais, onde há poucos falantes da LP (1.947.701 hab.) (Moçambique, 2019). Tal dado coloca um desafio acrescido ao PEA, no SNE, de uma forma geral, e no ESG, nas zonas rurais, em particular, o contexto desta pesquisa.

Esse facto é intensificado pelo hábito de não falar português em casa, seja nas zonas urbanas (com 498.948 hab. com o hábito de falar Emakhuwa em casa), seja nas zonas rurais (1.284.967 hab. com o hábito de falar Emakhuwa em casa) (Moçambique, 2019).

O hábito de falar L1, em casa (natural, diga-se), pode contribuir para que o aluno tenha contacto com a L2 apenas durante as aulas através do(s) professor(es) (Saulosse, 2024).

Em contextos com esta natureza, “o trabalho da linguagem na escola assume um papel fundamental, visto que a relação entre a linguagem e o homem social não é, na maioria das vezes, considerada no contexto escolar” (Halliday, 1998, p. 64). É neste contexto sociolinguístico que os alunos da 12.^a classe, da Escola Secundária de Muchilipo, encontram-se a aprender a desenvolver estratégias de leitura de textos.

A LP que se fala em Moçambique tem como padrão o português europeu, ou se quisermos, em rigor, pelo menos ao nível da ortografia. É também neste contexto que o PEA da LP como L2 está órfã. Na situação de orfandade ortográfica, ela fica mais vulnerável e os professores a utilizam com base em uma norma descontinuada em Portugal, seu referente.

Esse é um aspecto que pode estar subjacente às dificuldades de leitura que o aluno pode apresentar, porque o PEA pode estar a ser sedimentado com base em estratégias de ensino de leitura inadequadas/ineficientes, tendo em conta o perfil linguístico dos colaboradores desta pesquisa, interlíngua (IL). A questão é: que caminho seguir? Gonçalves e Stroud (2000) iniciaram com o estudo intitulado *Panorama do Português oral de Maputo*; e Gonçalves (2010) avança com *A génese do Português de Moçambique*.

Nesse caso, recupera-se a hipótese segundo a qual o processo de aquisição de uma L2 é ordenado e sequencial e o domínio de uma certa estrutura na L2 implica a passagem por várias estruturas de transição” (Ellis, 1994).

Entende-se que, se o processo de transição for operacionalizado a partir de estratégias inadequadas de ensino de uma L2, há risco de fossilização do erro e a permanência de um sistema intermediário no aprendente que negocia a compreensão leitora cambiando significados da língua alvo (L2) com os da língua materna (L1).

Em rigor, os colaboradores permanecem no que se pode chamar de interlíngua (IL), um instrumento resultante do cruzamento/contacto, transferência e interferência de duas línguas (neste caso LP e Emakhuwa e/ou suas variantes), que o seu utente, na aprendizagem da língua-

alvo (LP) recorre a ela para se comunicar, fazendo a sua possível adequação ao nível dos falantes nativos (Selinker, 2020).

Os sujeitos como os desta pesquisa enquadram-se numa categoria linguística complexa: a L1 é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, essa língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada do português (Pereira; Martins, 2009). Tal consideração nos leva à adoção da perspectiva funcional do ensino da linguagem (Halliday, 1998), segundo a qual a língua tem de ser formada funcional e interactivamente, tendo como base que a escola também é um contexto de interação entre indivíduos que trocam, entre outras coisas, experiências distintas.

Outra verdade importante na construção do perfil linguístico destes sujeitos, *penosa*, para a condição de alunos que nela se encontram, é que a autarquia de Nacala-Porto não tem uma biblioteca municipal, privada e/ou pública. A escola onde estudam também não tem uma biblioteca com material básico de leitura geral e/ou específica das disciplinas curriculares.

3.4 Procedimentos de tabulação e análise de dados

A tabulação dos dados foi feita utilizando-me de uma codificação, para facilitar a sua comunicação, de acordo com as respostas obtidas através dos instrumentos de recolha de dados usados, com vista à facilitação da posterior leitura, análise e interpretação. A codificação classificou e sintetizou os dados pertinentes à análise e discussão. A categorização dos dados gerados resultou de um procedimento exploratório, isto é, as categorias de análise emergiram do material gerado pelos dados empíricos e depois foram formuladas classificações adequadas a elas. Às categorias classificadas não foram impostos quadros prévios de análise, porque a esta tese interessa, também, os quadros específicos dos observados, questionados, entrevistados e da problemática que encerra o PEA de leitura na aula de língua portuguesa, no contexto em que o português é língua-alvo e língua de ensino, sendo ela, uma L2 para os alunos.

Assim, garantimos que as categorias se mantivessem provisórias até a absorção de todos os dados pertinentes gerados, analisados e discutidos. Isso permitiu que fossem feitos, durante o percurso da análise e discussão, incorporação de mais dados e reformulações das categorias.

Os critérios de atribuição de categorias a determinados dados gerados e incorporados foram com base na pertinência que cada registro representou para a estabilidade da categoria em questão. Os critérios explícitos definidos para a atribuição de categorias aos dados gerados foram temáticos, um procedimento que passamos imediatamente a descrever.

Os critérios seleccionados para a análise dos dados gerados distinguem-se em quatro técnicas usadas nas diferentes etapas que marcaram a pesquisa que resultou nesta tese, designadamente: a entrevista, o questionário, a observação e a análise de conteúdo.

Em relação à **entrevista semiestruturada**, os critérios de análise pautaram-se no eixo fundamental das perguntas que guiaram as entrevistas:

1. O modo como se dá ensino de leitura em português como L2 na 12.^a classe;
2. Os desafios do PEA da leitura na actualidade;
3. A Planificação das aulas de leitura;
4. Aspectos determinantes na planificação de uma aula de leitura para os alunos;
5. Os objetivos dos letramentos de leitura na 12.^a classe, em Português como L2;
6. O perfil linguístico dos alunos;
7. Práticas de letramento em Português L2;
8. A opinião do(s) agente(s) dos letramentos em relação ao currículo do ESG;
9. A forma como a escola se organiza para os letramentos de leitura em Português L2;
10. As práticas docentes.

De modo semelhante, os critérios de análise do **questionário** pautaram-se nos eixos de conteúdo sobre o qual se concentravam as perguntas desse instrumento de geração de dados:

1. Qual era a língua materna e a segunda língua do aluno;
2. Faixa Etária dos colaboradores distribuídos em gêneros;
3. Local de Residência dos colaboradores;
4. Alunos que possuem livro de Língua Portuguesa para a 12.^a classe do SNE;
5. Estratégias de leitura privilegiadas pelos alunos da 12.^a classe;
6. Modelos de leitura adotados;
7. Prática de leitura pelos familiares;
8. Livros que conhecem (triangulação 1);
9. Os títulos indicados pelos alunos (triangulação 1);
10. Usos da leitura determinados pelas histórias dos alunos;
11. Usos da leitura determinados pelas características do contexto;
12. Usos determinados pelo grau de formalidade ou informalidade da situação;
13. Usos determinados pelo objectivo da actividade da leitura.

Os critérios de análise da **actividade resultante da observação não-participante** giraram em torno dos seguintes tópicos:

1. Os relatos da fundadora da Escola Secundária de Muchilipo;

2. A duração das aulas observadas;
3. O tema abordado em cada aula assistida;
4. Os conteúdos programáticos ministrados nas aulas programadas;
5. Os objectivos das aulas assistidas;
6. Os tipos de aulas assistidas;
7. Os métodos / as estratégias / as técnicas privilegiadas nas aulas assistidas;
8. O material disponível usado nas aulas assistidas.

Em relação aos **textos (re)construídos pelos alunos**, a análise girou em torno dos seguintes elementos, extraídos de van Dijk (1980) e Costa (2010):

1. Apagamento de material linguístico acidental no referente discursivo;
2. Selecção de proposições que expressam factos tratados nos textos-base;
3. Generalização de uma série de proposições por uma única proposição mais geral;
4. (Re)construção fundada no horizonte máximo de leitura;
5. Aspectos de forma (ortografia, pontuação, acentuação, construções sintáticas);
6. A identificação clara das ideias essenciais e secundárias do texto-base;
7. A manutenção do registo dos tempos, das pessoas, do tema, da ordem do texto;
8. A explicação dos movimentos feitos pelo autor do texto-base no texto (re)construído;
9. A tessitura lógica das frases produzidas, para ser entendido de forma autossuficiente.

Passamos a tratar dos procedimentos éticos da pesquisa.

3.5 Os procedimentos éticos da pesquisa

Os procedimentos éticos respeitaram o que emana da Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016), que “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes” (Brasil, 2016, art. 1.º) e da Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012b), que incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, a comunidade científica e ao Estado (Brasil, 2012, ponto I), do Comitê de Ética em Pesquisa com os Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás.

Assim, se achado com as metodologias abrangidas e obrigadas a cumprir com as normas constantes das resoluções citadas nos dois parágrafos imediatamente anteriores a este, foram concebidos e incluídos, desde a fase do projeto de pesquisa até a conclusão da tese, os seguintes protocolos disponibilizados aos participantes desta pesquisa, designadamente: 1) aluno da 12.^a

classe; 2) professores de português L2; 3) pais e encarregados de educação dos alunos menores de 21 anos de idade¹⁶. Tanto os dirigentes da escola quanto os professores e alunos (e/ou pais de alunos menores de idade) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou o Termo de Assentimento. Os pesquisadores assinaram o Termo de Compromisso – Pesquisadores (APÊNDICE A) e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFG) pelo parecer número **6.054.783, datado de 11/05/2023**.

Feita a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, no próximo capítulo, passamos à análise e à discussão dos dados.

¹⁶ A inclusão do protocolo três, por um lado, visou salvaguardar o cumprimento das normas emanadas pela Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016 e pela Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Governo do Brasil. Por outro lado, visou salvaguardar o cumprimento das normas emanadas pela Lei n.º 7/2008, de 9 de julho, do Governo de Moçambique (Moçambique, 2008).

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são analisados e discutidos os dados gerados pela entrevista dirigida à cinco professores da disciplina de língua portuguesa em contexto de segunda língua no SNE. Também são analisados e discutidos os dados gerados pelo questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe. Como também são analisados e discutidos os dados gerados pela observação das aulas de língua portuguesa nas turmas da 12.^a classe. Em seguida, são analisados e discutidos os dados gerados a partir do relato da fundadora da escola, depois os dados gerados a partir da entrevista com os professores, seguida dos dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe, segue-se a análise e discussão dos dados gerados a partir da observação de 20 aulas de português, com destaque para as aulas de leitura e, a finalizar, a análise das atividades escritas produzidas pelos aprendentes sobre os textos lidos. A segmentação aparente da análise e discussão dos dados gerados pelas diferentes técnicas de geração de dados mobilizadas por esta pesquisa não significa isolar os dados, pelo contrário, significa reunião de múltiplas fontes de informação para analisar e discutir o mesmo fenómeno, com o propósito único de aumentar a consistência, a credibilidade e validade dos resultados alcançados com base nos dados gerados. A seguir, o relato da fundadora da escola.

4.1 O relato da fundadora da escola

Nesta secção, apresentamos o relato da fundadora da Escola Secundária de Muchilipo, na autarquia de Nacala, Moçambique, e também os dados da entrevista semi-estruturada dirigida a cinco professores da disciplina Língua Portuguesa (doravante P1; P2; P3; P4; P5).

No dia 26/09/2023, fizemos uma visita à Escola Secundária de Muchilipo, autarquia de Nacala, Moçambique. Nessa visita, tivemos a possibilidade de conversar com a fundadora e directora da Escola Secundária de Muchilipo, Professora Mariana da Silva Cobre.

Segundo o seu relato, a Escola Secundária de Muchilipo foi fundada em 2012, por iniciativa dela e acolhida pelo Governo do Distrito, Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia e Agentes Económicos baseados na autarquia. A professora Mariana, na ocasião, passou a ser Directora pedagógica administrativa e professora das disciplinas de Português, de Matemática, de Geografia, de História e de Empreendedorismo, na 8.^a classe, nas salas da Escola Primária do Primeiro (EP1) e segundo grau (EP2) no bairro Murrupelane.

Em 2013, a escola passou a ter a 9.^a classe, como resultado dos alunos que transitaram da classe anterior e da demanda que procurava por esse nível. Neste ano, o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia alocou mais dois professores para ajudar a professora, passando a ter três efectivos. Nesse mesmo ano, passou a funcionar nas actuais instalações.

Segundo a directora, em 2014, a escola passou a ministrar a 10.^a classe, como resultado dos alunos que transitaram da classe anterior e da demanda dos alunos que procuram por este nível na periferia da escola. Num processo gradual de evolução de níveis dentro do primeiro ciclo do ESG, do SNE. Naquele ano, foi realizado o primeiro exame da 10.^a classe, um processo gerido pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, regido pelo Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral (Moçambique, 2010). O segundo ciclo (11.^a e 12.^a classes) foi introduzido em 2022, para responder à demanda dos egressos do ensino básico da escola e de outras escolas.

Assim, desde 2022, a escola passou a ministrar, para além da 10.^a, as 11.^a e 12.^a classes, do segundo ciclo, do ESG, do SNE, que corresponde ao ensino médio no Brasil. Na fundação da escola, havia apenas uma professora, Mariana da Silva Cobre, a directora. Depois, foram alocados mais quatro colegas, pelo Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Nacala. O espaço onde a escola foi construída era de um agente económico. Mariana entrou em contacto com o agente no sentido de apresentar o projecto de escola para o espaço. A proposta foi acolhida pelo agente económico, que cedeu a área com a condição de ser atribuído um espaço para os seus projectos. Segundo a directora, o Governo cedeu um espaço ao agente económico em outro local e as obras da escola iniciaram no espaço cedido, num canteiro que se estima corresponder a uma área de 200m por 200m de extensão.

Em 2023, foram realizados os primeiros exames da 12.^a classe, que, à semelhança dos exames da 10.^a classe, são nacionais. Naquele ano, também, foi realizado o Baile de Finalistas deste nível, no qual os finalistas confraternizam com os seus professores e colegas do segundo ciclo do ESG, do SNE. A escola foi construída sem uma Biblioteca Escolar. Há um projecto de construir duas salas de aulas, com o apoio dos pais e ou encarregados de educação dos alunos. A planta da escola não prevê a construção de uma Biblioteca Escolar. Conforme Mariana, a escola ainda não desenvolveu um projecto com este propósito. Por enquanto, apenas se pensa em construir mais salas de aulas para acomodar a demanda de alunos que cresce a cada ano que passa. Há, porém, esperança de que um dia o Estado ou um governo construa uma escola maior que esta - disse a directora. Talvez essa escola terá uma biblioteca escolar prevista na sua estrutura - rematou a dirigente esperançosa.

Ainda, conforme os relatos da directora, atualmente, a escola funciona com 25 professores, dos quais cinco são de Língua Portuguesa, que ministram aulas da 7.^a à 12.^a classes, discriminadamente: uma na 7.^a e 8.^a classes, uma na 8.^a e 9.^a classes; uma na 10.^a e 11.^a classes; uma na 12.^a classe. Todos têm formação psicopedagógica e são licenciados em português ou ensino de português. A escola tem um Conselho de Escola (Diploma Ministerial n.º 61/2003, de 11 de junho), dirigido por um Presidente de Conselho de Escola, eleito pelos pais e encarregados de educação e a comunidade circunda a escola.

A escola recebe alunos provenientes da sociedade Emakhuwa, que tem a Língua Portuguesa como L2 e a Língua Emakhuwa, uma das línguas bantu falada em Moçambique.

Apesar de a escola não ter uma Biblioteca Escolar, ela devia receber material didáctico, gratuito, do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de todas as disciplinas da 7.^a, 8.^a e 9.^a classes. Parceiros do MINEDH como a Geração BIZ e VIVA MAIS ofereceram livros, cadernos e uniformes escolares apenas para as meninas. Mariana relatou que a Ubuntu Educacional, uma livraria da praça, em parceria com a escola está a desenvolver um projecto de feira de livros, em que os alunos e os professores podem comprar o material didáctico e produtos pedagógicos. A escola, com fundos de receitas próprias provenientes das matrículas, adquire os livros da 11.^a e 12.^a classes na praça, ao preço de mercado. Os livros são distribuídos para os professores com carácter devolutivo e, aos alunos, os livros são disponibilizados em forma de empréstimo por meio de uma requisição feita pelo aluno interessado. Os livros, na escola, são armazenados numa pequena caixa de madeira jambire, no gabinete da directora. O cacifo foi adquirido com fundos do Apoio Directo às Escolas (ADE). O valor de aquisição do cacifo foi deduzido com base no número dos alunos existentes na escola e planificado em coordenação com o Conselho da Escola.

A escola é tutelada, ao nível da autarquia, pelo serviço distrital, que, por sua vez, é tutelado pelo Governo do Distrito de Nacala e pela Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula, que é tutelada pela Secretaria do Estado, na província de Nampula, pelo MINEDH e pelo Conselho de Ministros, no Governo de Moçambique.

A directora explicou que o director da escola é indicado pelo serviço distrital, sob proposta do Governo do Distrito. Os Directores Pedagógicos do primeiro e segundo ciclos são indicados pelo serviço distrital. Os professores do primeiro e segundo ciclos são providos pelo serviço distrital, que podem ser contratados ou pertencerem ao quadro efectivo.

No que se refere à relação com a família, a escola reúne-se com os pais e encarregados de educação de forma ordinária trimestralmente, em cada ano lectivo.

A directora para além de ser gestora também dá aulas na última classe da escola, neste caso, na 12.^a A. Trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa. Ela é formada em Planificação, Administração e Gestão de Educação, pela Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, Extensão de Nacala. O Pedagógico (equivalente a coordenador pedagógico no Brasil) do segundo ciclo dá aulas de geografia, é licenciado em geografia pela Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula; o pedagógico do primeiro ciclo dá aulas de Língua Portuguesa, e é licenciado pela Universidade Católica de Moçambique, em Nampula.

Essas foram as considerações da directora que oferecem ao leitor uma visão panorâmica do *locus* da pesquisa.

4.2 O espaço físico da escola e sua relação com a prática pedagógica

Nesta secção, apresenta-se o relato da observação não participante feita às 20 aulas das turmas da 12.^a classe do curso diurno, na Escola Secundária de Muchilipo, na autarquia de Nacala, na província de Nampula, em Moçambique. Foram vários dias de actividades de observação intensa com vista ao conhecimento profundo da realidade da escola e da sua comunidade. Foi gratificante conhecer tão de perto as realidades que se escondem por detrás das políticas públicas de educação que regem o acesso à escola, o acesso à educação e o acesso ao conhecimento. Um tripé caro às comunidades rurais, e não só, de Moçambique.

A observação não-participante consistiu em observar as instalações e o quotidiano dos aprendizes enquanto membros da comunidade escolar, observar as práticas docentes do professor nas aulas de língua portuguesa, na 12.^a classe, curso diurno, ano lectivo de 2023.

A Escola funciona com dois blocos distintos, com quatro salas cada. O bloco principal acomoda, para além de três salas de aulas, a secretaria da escola, o gabinete onde funcionam as direcções pedagógicas (do primeiro e segundo ciclos), o gabinete da administração e finanças, a sala dos professores e o gabinete da directora da escola. As casas de banho (o equivalente a banheiros no Brasil), masculino e feminino, para além de não terem água canalizada, estão afastadas 60m dos dois blocos. Pelo facto de não ter água canalizada, as casas de banho permanecem fechadas. Os aprendentes e os professores dependem da boa vontade dos vizinhos quando precisam satisfazer as necessidades biológicas. Como já dito, a escola não tem uma biblioteca e nem foi prevista uma dependência para o efeito aquando da sua construção. A escola não tem também energia eléctrica da rede nacional. As copas das árvores de frutas e acácias amarelas servem de sombras para os aprendentes enquanto estão no átrio da escola. O seu perímetro não está vedado, o que permite que os transeuntes atravessem por ela e, alguns

corajosos, construam suas hortas nas imediações até que sejam chamados atenção pela direção da escola. No tempo da COVID-19, a escola se beneficiou de uma construção de lavabos logo ao lado da secretaria, com torneiras de inox e bacias de porcelana, com três tanques de 12 mil litros ou mais de água cada, para jorrar água naquelas torneiras, mas como água devia ser abastecida por caminhões tanques ambulantes, o dinheiro serviu só para o dia da inauguração da infraestrutura e os dias que se seguiram até o tanque esvaziar. Daquela data em diante, o sistema não funcionou mais, por falta de verba para pagar o abastecimento do tanque, pelos caminhões tanques ambulantes privados. A escola recebe o fundo do governo de ADE, mas ele deve ser gerido democraticamente pelo Conselho de Escola, eleito *democraticamente* entre os membros da comunidade escolar. Pelo que constou, o fundo paga o guarda e compra consumíveis para a secretaria e o sector pedagógico: giz, canetas, lápis etc.

A escola não tem um campo polivalente de prática de desporto, apesar de possuir um espaço, atrás do bloco da secretaria, o gabinete da directora e a sala professores, com dimensões de um campo de futebol, onde as populações circunvizinhas praticam agricultura familiar. As salas de aulas estão equipadas com o básico: carteiras concebidas para sentar dois aprendentes, uma secretaria para o professor, um quadro verde, as janelas são suficientemente largas. A luz natural ilumina perfeitamente o interior das salas, o que colmata, enquanto for dia, o problema da falta de energia eléctrica, para além de que as janelas largas possibilitam uma boa circulação de ar no interior das salas de aula, uma vez que o distrito tem um clima predominantemente quente e úmido. A cobertura das salas de aulas é de chapas de zinco IBR e não tem tecto-falso. A circulação de ar ajuda a arrefecer as salas em meses quentes.

Os alunos do primeiro ciclo vestem uniformes: camisa branca e calças ou saias azuis; alunos do segundo ciclo vestem camisa branca e calças ou saias pretas. O uniforme escolar é uma obrigação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, para os alunos de todas as escolas públicas. Não há uma indústria estatal ou privada que fabrica o uniforme escolar. Cada encarregado de educação é responsável por adquirir os pares de uniforme para dos seus filhos. O *kit* do uniforme escolar não inclui calçados, camisolas (moletom), mochilas, material escolar (canetas, lápis de carvão e de cores, borracha, cadernos, *livros*¹⁷, régua, compassos, transferidores, afiadores, etc.), que deve ser adquirido pelo pai e ou o encarregado de educação do aprendente logo no início de cada ano.

A seguir, na figura 18, horário das actividades lectivas semanais.

¹⁷ Manuais escolares do SNE, para este nível de ensino, o material não é gratuito. O MINEDH distribui, gratuitamente, os manuais escolares para as classes do ensino primário do primeiro e segundo graus.

Figura 18: horários das aulas afixado na vitrine, na entrada da secretaria geral da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA DE MUCHILIPO
HORÁRIO DA 10ª e 12ª CLASSES/1 TRIMESTRE - 2023
1º TURNO - 07:00 ATÉ 10:15

SEGUNDA - FEIRA					TERÇA - FEIRA					QUARTA - FEIRA				
	07:00-07:45	07:50-08:35	08:40-09:25	09:30-10:15		07:00-07:45	07:50-08:35	08:40-09:25	09:30-10:15		07:00-07:45	07:50-08:35	08:40-09:25	09:30-10:15
10ª A	B	B	G	G	10ª A	P	P	M	M	10ª A	H	H	EVT	EVT
10ª B	H	H	B	B	10ª B	Q	Q	I	I	10ª B	EVT	EVT	P	P
10ª C	G	G	EVT	EVT	10ª C	M	M	F	F	10ª C	P	P	H	H
12ª A	M	M	P1	P1	12ª A	Fr	Fr	FIL	FIL	12ª A	M	M	I	I
12ª B	P1	P1	M	M	12ª B	FIL	FIL	Q	Q	12ª B	I	I	M	M
12ª C	P1	P1	M	M	12ª C	FIL	FIL	Q	Q	12ª C	I	I	M	M

QUINTA - FEIRA					SEXTA - FEIRA				
	07:00-07:45	07:50-08:35	08:40-09:25	09:30-10:15		07:00-07:45	07:50-08:35	08:40-09:25	09:30-10:15
10ª A	I	I	F	F	10ª A	P	M	Q	Q
10ª B	F	F	M	M	10ª B	M	P	G	G
10ª C	B	B	I	I	10ª C	Q	Q	M	P
12ª A	H	H	P	P	12ª A	G	G	FIL	FIL
12ª B	P1	P1	B	B	12ª B	F	F	EVT	EVT
12ª C	P1	P1	DGD	DGD	12ª C	F	F	EVT	EVT

M - Abdulcadir	G - Mughanaria	F - Momade	O DAE
H - Issufo	B - Ahamede	P1 - Luis Pinto	Luis Pinto Alguasassa (Especialista de Educação)
Q - Gregório	EVT - Manhiça	P - Molde	
I - Faruk	DGD - Manhiça	FIL - Rezende	

Fonte: acervo do pesquisador (2023)

No horário fixado na vitrine (como é considerado pela comunidade escolar) observou-se, por exemplo, que o tempo lectivo para este nível de ensino é de três horas e meia por dia, isto é, das 7h00 às 10h15min, diários, distribuídos por 45min para cada aula, com intervalo de cinco minutos, para os alunos irem à casa de banho e o professor da outra disciplina organizar a sala e dar continuidade com as actividades programadas para o dia.

O Programa de Português para a 12.ª classe (Moçambique, 2010a) prevê, para as aulas de Língua Portuguesa no segundo ciclo, cinco tempos lectivos semanais (cinco aulas semanais, no Brasil). Porém, por conta da falta de energia eléctrica no estabelecimento escolar, a escola não ministrava aulas no período nocturno, para atender a demanda de moçambicanos que querem estudar. Este facto levou a direcção da escola a introduzir um terceiro turno no período diurno. Assim, o primeiro turno inicia-se às 07h00 e termina às 10h15min; o segundo turno inicia-se às 10h30min e termina às 13h45min e o terceiro turno inicia-se às 14h00 e termina às 17h15min. A introdução do terceiro turno no período diurno condicionou o reajuste, em menos um tempo lectivo semanal, para a disciplina de português, no horário da 12.ª classe e, consequentemente, em outras classes, ministradas em Muchilipo.

O reajuste, em menos uma aula semanal na carga horária da disciplina de português, estava implicado no aproveitamento pedagógico dos alunos. Para além disso, desafiava os agentes dos letramentos que se desdobravam como podiam para esgotar os conteúdos propostos pelo Programa de Português já citado, em apenas quatro tempos lectivos semanais.

A pressão que o ‘relógio’ exercia sobre os planos de aulas dos agentes dos letramentos estava implicada nas **metodologias** privilegiadas por eles. Os agentes dos letramentos, diante dos desafios, como puderam, fizeram chegar aos seus alunos alguma informação sobre o tema e o assunto que o objectivo dos letramentos se propunha a alcançar em cada aula. Nesta realidade, sem energia e sem material didático, tomaram lugar nas aulas o **ditado** e a **cópia**. Pelo menos do ditado que o professor fazia, os alunos registravam, em seus cadernos diários informações novas ou complementares ao que já conheciam. Não é o que se desejava, mas é o que podia-se realizar e minimizar o impacto da falta de energia eléctrica, que viabiliza o uso das novas tecnologias em sala de aula, e dos manuais didáticos para os alunos (e professores).

Os agentes dos letramentos, com a falta de energia eléctrica na escola, estavam limitados a usar alguns dos recursos tecnológicos que na actualidade viabilizam os letramentos. Por exemplo, não podiam usar *data shows*, para projectar *slides*, não podiam fotocopiar fichas e textos, não podiam passar filmes ou vídeos com material para estudar, não podiam ouvir música como material acústico para discutir em sala de aulas, etc. As limitantes causadas pela falta de energia eléctrica foram desafiadoras e podem estar subjacentes no uso de algumas metodologias (o ditado e outras práticas docentes observadas) privilegiadas pelo professor de português.

A existência de energia eléctrica na escola evitaria o uso (quase que exclusivo) de **estratégias didáticas** ou de **ferramentas pedagógicas** como o ditado, a cópia etc., que, se não forem conjugadas e aplicadas com o foco no processo de construção do significado durante a compreensão leitora ou da escrita, elas podem configurar perspectivas **metodológicas tradicionais** de ensino de língua portuguesa como L1.

A seguir, as figuras de 19 a 23 mostram salas da 12.^a classe e a parte externa da escola.

Figura 19: o pesquisador conversando com os colaboradores da pesquisa em contexto de sala de aulas



Fonte: acervo do pesquisador (2023)

Figura 20: o pesquisador conversando com os colaboradores da pesquisa em contexto de sala de aulas



Fonte: acervo do pesquisador (2023)

Figura 21: os colaboradores da pesquisa em contexto de sala de aulas atentos ao agente de letramentos

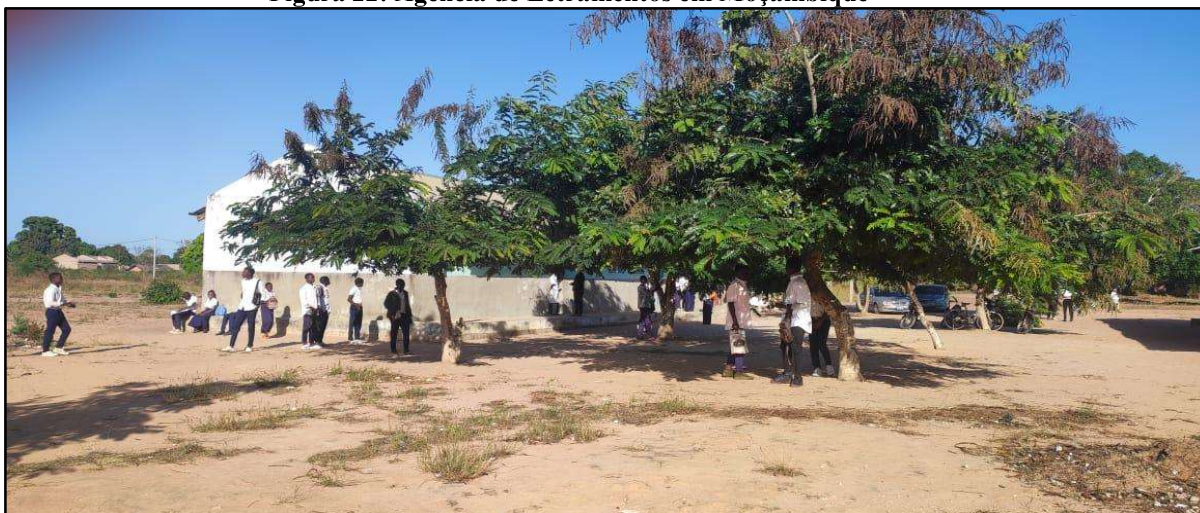


Fonte: acervo do pesquisador (2023)

Nas figuras 19, 20 e 21 observa-se que todos aprendentes estão sentados na disposição clássica de uma sala de aulas, isto é, em fileiras um atrás do outro, de frente para o pesquisador e o quadro preto, em carteiras feitas de ferro e madeira, concebidas para dois alunos cada, mas nestas turmas as cadeiras acomodam três aprendentes, para além dos que estavam sentados em cadeiras plásticas, solicitadas à secretaria para poder acomodar o aprendente durante as aulas e depois eram devolvidas à secretaria. Todos, ou quase todos, estão uniformizados.

A seguir, a figura 22, 23 e 24, que mostram onde e como os aprendentes ficam quando saem da sala nos intervalos das aulas, o átrio da escola.

Figura 22: Agência de Letramentos em Moçambique



Fonte: acervo do pesquisador (2023)

Figura 23: Agência de Letramentos em Moçambique



Fonte: acervo do pesquisador (2023)

Figura 24: o pátio da agência de letramentos, aprendentes em recreio lectivo



Fonte: acervo do pesquisador (2023)

Os intervalos estabelecidos pelos horários, como já dito, têm a duração de cinco minutos cada. O tempo que o aprendente tem para ir à casa de banho (o equivalente *ao banheiro*, no Brasil), beber água ou sair e sentar-se na borda do piso do bloco da sala, para socializar com os colegas sobre vários assuntos. Equidistante dos grupos de conversa em hora de intervalo, sem se intrometer nem fazer perceber os diferentes grupos que a atenção do pesquisador estava virada para a interacção entre os indivíduos do grupo, percebeu-se que o diálogo descontraído era feito nas línguas nacionais de substrato bantu de Moçambique (Emakhuwa ou Enahara, uma variedade de Emakhuwa), conforme a específica origem dos intervenientes (do interior ou do litoral), alternando as línguas para o português sempre que interviesse alguém ‘estranho’ ao círculo de amigos para dar respostas rápidas e curtas (SIM/NÃO). O pátio da escola, todas as quartas-feiras da semana, recebe uma exposição de livros para venda. A exposição e venda de livros na escola era organizada pela Livraria Ubuntu, parceira dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, em Nacala.

A Ubuntu Educacional, em Nacala, vende livros e materiais com potencial educativo. Estão entre os livros vendidos pela Ubuntu, livros didáticos utilizados nos SNE autorizados pelo MINEDH. A livraria está localizada no centro da cidade alta, em Nacala. Ela se desloca para Muchilipo para expor os livros e vender para os alunos, professores e interessados. Os interessados têm acesso à exposição porque a escola não estava protegida por uma vedação, o que possibilita que os transeuntes possam apreciar ou comprar. A seguir, na figura 25, a exposição de livros por baixo da copa de uma acácia no pátio da escola.

Figura 25: agentes de letramentos em recreio lectivo apreciando material didáctico




Fonte: acervo do pesquisador (2023)

A figura 25 ilustra a exposição dos livros organizada pela Ubuntu, para vender à comunidade escolar e interessados. O material exposto era de livros para os níveis de ensino ministrados na escola, da sétima à 12.^a classes. Os livros são editados e produzidos dentro e fora de Moçambique. Alguns eram autorizados pelo MINEDH e outros não. Os aprendizes nos intervalos das aulas acorriam para a exposição com curiosidade, apreciavam os livros, folheavam e enchiam a responsável pela exposição e venda de perguntas sobre as temáticas das obras literárias nacionais e internacionais, perguntavam os preços. Na ausência de biblioteca, essa prática cumpria, mesmo que minimamente, a apreciação sensorial de livros. A resposta da responsável fazia com que uns franzissem a cara, outros insuflassem as bochechas, outros, apenas, rissem. As etiquetas indicam variações de 730,00 meticais (mt.) a 2.090,00 mt. No Brasil, esses valores variam entre R\$ 60,83 a R\$ 174,16, respectivamente. O *kit* composto de 14 manuais escolares para o aluno da 12.^a classe, por exemplo, o que se deseja(ria) para cada aluno, custa em torno de 14.680,00mt. (o equivalente, no Brasil, a R\$1.223,33), como indica a figura 26, com os preços praticados pela livraria.

A seguir, a figura 26, com os preços de alguns manuais escolares praticados em Moçambique.

Figura 26: excerto dos preços dos livros didáticos em Nacala



PREÇÁRIO JANEIRO 2025
TODOS AS EDIÇÕES ATUALIZADAS

	DISCIPLINA	EDITORA	VALOR	VALOR KIT
DECIMA PRIMEIRA CLASSE	LÍNGUA PORTUGUESA	PLURAL	730,00	14275,00
	MATEMÁTICA - LETRAS	TEXTO	990,00	
	MATEMÁTICA	PLURAL	670,00	
	HISTÓRIA	TEXTO	725,00	
	GEOGRAFIA	TEXTO	800,00	
	BIOLOGIA	TEXTO	745,00	
	QUÍMICA	PLURAL	790,00	
	FÍSICA	PLURAL	790,00	
	EDUCAÇÃO VISUAL	TEXTO	1700,00	
	FRANCÊS	PLURAL	910,00	
	TIC	PLURAL	850,00	
	AGROPECUÁRIA	TEXTO	1740,00	
	INGLÊS	PLURAL	490,00	
	FILOSOFIA	TEXTO	765,00	
D.G.D	TEXTO	1580,00		
DÉCIMA SEGUNDA CLASSE	DISCIPLINA	EDITORA	VALOR	14680,00
	LÍNGUA PORTUGUESA	PLURAL	730,00	
	MATEMÁTICA - LETRAS	TEXTO	1130,00	
	MATEMÁTICA	PLURAL	730,00	
	HISTÓRIA	PLURAL	610,00	
	GEOGRAFIA	TEXTO	810,00	
	BIOLOGIA	TEXTO	990,00	
	QUÍMICA	TEXTO	1120,00	
	FÍSICA	TEXTO	810,00	
	EMPREENDEDORISMO	TEXTO	1570,00	
	TIC	PLURAL	970,00	
	AGROPECUÁRIA	TEXTO	2090,00	
	INGLÊS	PLURAL	550,00	
	FILOSOFIA	TEXTO	810,00	
D.G.D	TEXTO	1760,00		

Fonte: Ubuntu Educacional – Nacala (2025)

Os moçambicanos, *nacalenses*, vivem com menos de US\$1 por dia (o que seria, no Brasil, abaixo de R\$5). A realidade socioeconómica inspira cuidados redobrados com as finanças das famílias, principalmente as dos alunos que frequentam a Escola Secundária de Muchilipo, oriundas da periferia da cidade (o que seria, no Brasil, o rural ou a roça), de famílias que sobrevivem de agricultura familiar ou de subsistência.

A partida, o quadro social e económico dos alunos e os seus pais é um condicionante que inibe o acesso aos livros. Repare-se, por ex., que, mesmo os funcionários do Estado moçambicano, com um salário mensal mínimo de cerca de 6.200,00 mt. (o equivalente, no Brasil, a R\$516,66) enfrentam sérias dificuldades para comprar os livros escolares, já que o salário precisa suprir as necessidades das famílias moçambicanas, que, em sua maioria, segundo o censo de 2017, em média, fazem cinco filhos. Os livros seriam um encargo que sobrecarrega o salário que, por exemplo, para um único filho, comprar um *kit* composto por livros da 12.^a classe que custa 14.680,00mt. (o equivalente a R\$1.223.33), como se pode depreender, é

insuportável, para a realidade da maioria (senão de todos) os alunos. Mas isso não impede os meninos de apreciarem e fazerem perguntas. Depois de apreciarem os livros e deixarem na banca, correm para as salas onde participam das actividades lectivas do dia, ou a continuação da mesma disciplina ou o início de uma outra disciplina.

Diante do quadro social e económico dos alunos, professores e transeuntes de Muchilipo, caracterizada por apreciar mais e comprar menos, várias perguntas se colocam. Estaria a Ubuntu Educacional a honrar algum tipo de memorando firmado com os Serviços Distritais de Educação em Nacala? Estaria, a Ubuntu Educacional, a ‘prospectar’ e garantir futuros clientes para a sua livraria, fazendo exposição e publicidade em Muchilipo? De uma ou de outra forma, estas perguntas têm respostas muito caras.

Durante o período de observação, foram observadas 20 aulas de 45 min., o equivalente a 900 min., isto é, 15h de aulas. De acordo com o horário da classe (figura 18), a disciplina P ou P1 (Língua Portuguesa), teve quatro aulas de 45 min. por semana, correspondente a 180 min. Assim, dois dias por semana, os aprendentes da 12.^a classe, tiveram lições de língua portuguesa. Segundo as unidades temáticas planificadas para serem observadas, o professor ministrou, em três trimestres lectivos, 80 aulas.

Relativamente à segurança dos alunos e dos professores da escola, pode-se ver, nas figuras 22, 23 e 24, que a escola não está vedada com cerca ou muro, ou seja, não oferece segurança. Os vizinhos do bairro onde a escola está situada atravessam o pátio sempre que desejam. Perturbam, assim, não só a concentração dos alunos na aula, mas também o ambiente que se quer formal em estabelecimento com a vocação de viabilizar a aprendizagem por meio do ensino, para além de ficar também comprometida a aplicação das diferentes regras que regem a disciplina que caracteriza os estabelecimentos desta natureza. A realidade vivenciada e experienciada pelos alunos desta escola é assimetricamente distinta da vivenciada e experienciada pelos alunos das escolas no Brasil, mas, ao mesmo tempo, semelhante em alguns aspectos, realidade que foi possível vivenciar e experienciar aquando da nossa estadia naquele belo país. A diferença é simplesmente notável. Tivemos, como visitante, a oportunidade de conversar com os alunos e professores da escola “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira”, situado no centro de Goiânia, que trazemos como exemplo. Fui convidado a palestrar sobre a realidade das escolas moçambicanas em comparação ao que observamos no Brasil. Entre outros aspectos, a palestra abordou sobre as condições em que se opera o SNE, em Moçambique. As curiosidades dos participantes dinamizaram toda a palestra. Lisonjeado, tive a alegria de partilhar a realidade das escolas moçambicanas. Nesse momento, ressaltai a

questão da segurança oferecida pelo Centro à comunidade escolar. Aspecto que as nossas escolas não oferecem no mesmo nível que as escolas do Brasil. Tomando como exemplos, a Escola Secundária de Muchilipo, em Moçambique, e o “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira”, no Brasil. Realidades assimétricas sem paralelo. O referido Centro está devidamente vedado com um muro com cerca de 2.5 metros de altura, que cerca a escola por completo, e um portão de ferro reforçado, que garante a proteção dos alunos e dos bens que a escola possui. Para além da segurança que o muro de vedação empresta ao estabelecimento, também garante que se cumpram as normas estabelecidas para o processo de ensino e aprendizagem formal, como é o caso da disciplina, solenidade em tempos de aulas, decoro da comunidade que frequenta a escola e os demais procedimentos próprios de um estabelecimento de ensino formal. Em Moçambique, não há muro ou cerca, mas existe o perigo da criminalidade, assim como no Brasil. A seguir, na figura 27, a fachada central do centro:

Figura 27: “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira” - Goiânia-GO

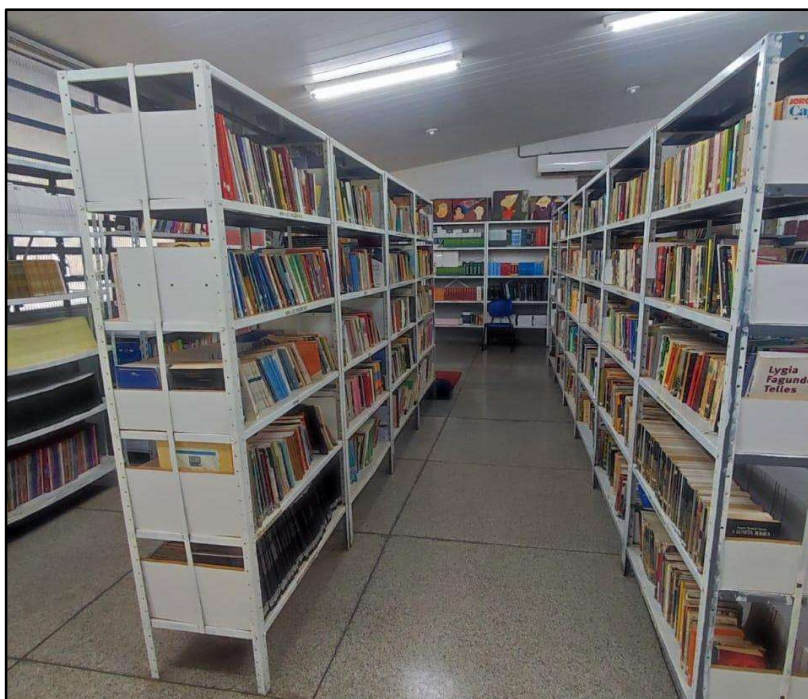


Fonte: acervo do pesquisador (2024)

A imagem que vemos na figura 27, do Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Pedro Xavier Teixeira, Brasil, contrasta com as imagens das figuras 22, 23 e 24 (Escola Secundária de Muchilipo, Moçambique) em todo o seu significado, literalmente, a inferência que se pode fazer e, na primeira imagem, há segurança e proteção de bens, serviços e dos utentes que usam a instituição de ensino em tempo integral. Na segunda imagem, não há proteção de bens, serviços e dos utentes que usam a instituição de ensino a tempo parcial. Embora haja essa diferença físico-estrutural entre as escolas de Moçambique e as do Brasil, para além de muros

e cercas como medidas de segurança, as escolas dos dois países enfrentam problemas também de outras ordens. Entre os problemas de vária ordem referenciados neste parágrafo, para a escola moçambicana, por exemplo, prevalece a falta de biblioteca escolar. Esse não é o problema de uma das escolas brasileiras visitada em Goiânia durante o estágio doutoral presencial¹⁸, a avaliar pela apetrechada biblioteca do CEPI Pedro Xavier Teixeira, que pode-se testemunhar a partir da figura 28:

Figura 28: Biblioteca do “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira”



Fonte: acervo do pesquisador (2024)

A figura 28 foi capturada pelo pesquisador no dia em que visitou o “Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira” em Goiânia, no âmbito do estágio doutoral no PPGLL-UFG, em 2024. Durante a visita foi possível visitar, entre outras infraestruturas (cozinha, refeitório, laboratório de biologia, laboratório de química, ginásio, sala de informática, sala de aula, sala dos professores, o gabinete dos coordenadores pedagógicos, o gabinete do director da escola etc.) a biblioteca da escola, que está instalada em um compartimento concebido para o efeito, no bloco principal do centro. O bloco principal do centro acomoda, para além da biblioteca, a sala dos professores, o gabinete dos coordenadores pedagógicos e do director do centro.

¹⁸ Consideramos que, pela extensão e variedade do Brasil, existam sim escolas sem biblioteca neste país.

4.3 A entrevista realizada com os professores

Passamos a considerar as entrevistas realizadas com os cinco professores de língua portuguesa da escola. A seguir, no quadro 07, algumas características dos professores:

Quadro 07: conversas com os professores da escola

Professor	Idade	Gênero	Formação	Graduação	Local de formação	Experiência Profissional	Upgrade	Data da entrevista	Duração	Local
P1	42	M	Língua Portuguesa	Licenciatura	UCM	14	Nenhum	28.09.23	08h00 às 09h00	Sala dos professores da Escola Secundária de Muchilipo
P2	41	F	Ensino de Português	Bacharelato Licenciatura	UP	14	Nenhum	28.09.23	09h15 às 10h45	Biblioteca da Escola Secundária de Nacala
P3	49	M	Ensino de Português	Bacharelato Licenciatura	UP	17	Nenhum	28.09.23	14h00 às 15h00	Sala dos professores da Escola Secundária de Muchilipo
P4	40	M	Ensino de Português	Bacharelato Licenciatura	UP	15	Nenhum	28.09.23	15h30 às 17h10	Sala dos professores da Escola Secundária de Muchilipo
P5	48	M	Ensino de Português	Bacharelato Licenciatura	UP	22	Nenhum	29.09.23	11h00 às 12h15	Sala dos professores da Escola Secundária de Muchilipo

Legenda:

M – Masculino

F – Feminino

UCM – Universidade Católica de Moçambique

Upgrade – atualização da formação inicial

UP – Universidade Pedagógica de Moçambique

Nesta subsecção apresentamos os dados da entrevista semi-estruturada dirigida a cinco professores da língua portuguesa (P1, P2, P3, P4, P5) em Nacala. A conversa guiou-se por tópicos caros ao PEA de língua portuguesa em Moçambique, designadamente: o ensino de leitura na 12.^a classe; os desafios no PEA da leitura para o professor de português; a planificação das aulas de leitura; as estratégias de ensino de estratégias de leitura; o perfil linguístico dos alunos moçambicano; a opinião do professor em relação ao currículo do SNE; a organização da escola e do professor de línguas e as práticas docentes; a pertinência e relevância do tema desta tese, vista pela sensibilidade do professor entrevistado.

O questionário aplicado aos professores contém 16 tópicos. Como forma de operacionalizar a análise, as perguntas foram reunidas em 7 eixos temáticos: tópicos sete e oito, eixo temático um; tópicos nove e 10, eixo temático dois; tópicos 11 e 12, eixo temático três; tópicos 13, 13.1 e 13.2, eixo temático quatro; tópicos 14, eixo temático cinco; 15 e 15.1, eixo temático seis; tópico 16, eixo temático sete. Então, a análise considerará esses seis eixos.

A seguir, a conversa com os professores de português:

Em relação ao **primeiro eixo temático**, que trata do *modo como se dá ensino de leitura nas aulas de português como L2 para a 12.^a classe*, os professores enfocaram as dificuldades dos alunos. Vejamos:

- (01) *Tendo em conta a localização da escola e o maior número de alunos que frequentam o ensino nesta instituição é bastante difícil, por conta da língua materna que usam constantemente em grupos de amigos, colegas e familiares. Isso interfere negativamente no PEA da Língua Portuguesa. (P1)*
- (02) *Há dificuldades de leitura e escrita, pronúncia, na escola, é normal encontrar alunos da 12.^a classe, mais que a metade da sala sem saber ler. Culpamos a base [Ensino Fundamental no Brasil] e a localização, por causa da predominância da L1. A dificuldade é da 7.^a a 12.^a classes. (P5)*

Pelas respostas dos professores, pode-se observar que eles consideram determinante a interlíngua ou a L1 utilizada em grupos de amigos e familiares, a falta de material devido à condição financeira dos alunos, como causas que supostamente justificam as dificuldades dos alunos para a prática de leitura e de escrita em português. Não houve apontamentos de aspectos positivos sobre a leitura. Houve apontamentos sobre dificuldades não só de aprendizagem como também de acesso a materiais (compra do material didático, falta de condições financeiras etc.). Os professores apontaram ainda a dificuldade na *performance* oral (na pronúncia das palavras em L2), com a gramática e com o gênero textual.

Entendemos que a L1 pode ser um poderoso aliado no PEA da L2, por exemplo: pode servir para validar conhecimento, auxiliar na compreensão leitora e na associação de estruturas, como um facilitador cognitivo e de referência. No sentido em que Vygotsky (2007) considera processo contínuo de aprendizagem potencial da expansão do vocabulário, do uso adequado dos tempos verbais, da compreensão de diferentes gêneros etc. por meio de *scaffolding*, interação social e uso de material contextualizado. Isso se alinha também ao que Ausubel (2003) considera de aprendizagem significativa, em que novos conhecimentos se assentam sobre estruturas de conhecimentos já constituídos. Além disso, se a L1 dos alunos é uma prática social no cotidiano do aluno, a aprendizagem por meio dos letramentos em L2, nos termos de Street (2024), não está alheia ao conhecimento da L1. Nesse sentido, os professores precisariam

considerar a L1 como aliada do PEA, e não necessariamente factor de impedimento de acesso ao conhecimento do português.

Em relação ao **segundo eixo temático**, que gira em torno dos *principais desafios do PEA da leitura, para o professor (e os alunos) de português na actualidade*, os professores enfocaram as dificuldades dos alunos. Vejamos:

- (03) *Prover livros de português, porque a **nossa biblioteca tem só dois livros para cerca de 650 alunos.** Por isso, o **aluno no final do ES não sabe ler. O tempo para leitura na aula de 45min é escasso.** Veja! Se não é desafio? Trabalhar com todos os alunos da turma (120 ou mais). O aluno não aprimora estratégias de leitura. Por isso, ensinar português L2 é desafiador.* (P2)
- (04) *O PP privilegia outros conteúdos em detrimento de leitura e escrita. **Devia privilegiar a leitura e escrita.** Porque acho que até a 8.^a e 9.^a classes os alunos estariam a ler e escrever. Por isso seria mais valia **privilegiar actividades de leitura e escritas.** O EB devia valorizar actividades de leitura e escrita, ignorar a sua organização e estrutura.* (P3)

Pelas respostas dos professores, pode-se observar que eles consideram que os desafios são encorajadores e apontam a possibilidade de se cooptar as plataformas electrónicas para minimizar o (in)sucesso gerado pelas dificuldades de aprendizagem de leitura enfrentadas pelos alunos. Como pode-se ver, os professores estão conscientes das novas possibilidades de ensino de estratégias de leitura viabilizadas pelas plataformas digitais, que, em nosso entender, também serviriam para suprir a referida falta de material didáctico para os alunos, uma das notas consideradas pelos professores como determinante para o (in)sucesso de aprendizagem das estratégias de leitura em português como L2. O professor alia a falta de material ao facto de, entre os professores, haver percepção, segundo a qual: o aluno chega ao final do ESG sem saber ler. Esta percepção dos professores é sustentada, também, pela constatação, segundo a qual, o tempo reservado para a leitura é escasso e não possibilita trabalhar com alunos que chegam à classe sem saber ler, o que demandaria mais horas para sanar e resolver questões de estágios básicos de leitura. As considerações avançadas pelos professores são legítimas. Ausubel (2003), por ex., considera que os materiais potencialmente significativos facilitam a aprendizagem de significados mais específicos ou conceitos relacionados entre si, isto é, são organizadores prévios. Eles visam potencializar a criação de relações lógicas, explícitas e substantivas entre os novos significados com as âncoras (ideias) na estrutura cognitiva do aluno, por via de uma interacção que explicita as novas ideias. Assim, o letramento do aluno, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2023), deve privilegiar a leitura de textos que, de facto, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, seja qual for o tema ou objecto do projecto. Tendo como fundamentos, de acordo com Kleiman (2006), que aprender a ler e a

escrever é um processo de construção de identidade para o aluno de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros povos, como é o caso de Português L2 (oriunda da Europa), para os alunos de Moçambique. Assim, o Agente e a Agência Social dos Letramentos deve(riam) considerar envolver questões identitárias relacionadas à aprendizagem e ao uso da leitura e escrita (Kleiman, 2006), numa perspectiva em que a pedagogia deve ser a relação do PEA que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levam à equidade na participação social (Cazden *et al.* 2021).

A ênfase das nossas preocupações deve situar-se para além das instituições gerais por meio das quais o PEA se dá e, não só com as instituições ‘pedagógicas’ e os seus cultores, mas em práticas sociais específicas de leitura, na perspectiva do modelo ideológico dos letramentos (Street, 2024). O modelo ideológico evidencia o processo de socialização na construção do significado do letramento para os alunos.

Em relação ao **terceiro eixo temático**, *sobre como é feita a planificação das aulas de leitura e os aspectos relativos ao processo de planificação*, os professores disseram que a planificação das aulas de leitura tinha como base o Programa de Língua Portuguesa para alunos da 12.^a classe (Moçambique, 2010a), do SNE. Vejamos:

- (05) *Nós **planificamos em grupo**, dosificamos trimestralmente, para além da planificação quinzenal e a planificação das aulas. O nosso guia é o PP do SNE.* (P4)
- (06) *As planificações são quinzenais e trimestrais. Por grupos de disciplina. Aqui na escola somos cinco professores de português do EB e médio. Os desafios são tantos! **Cada professor planifica as suas aulas segundo o seu tempo no horário. Os conteúdos são retirados do PP do SNE.*** (P5)

Pelas respostas dos professores, pode-se observar que o referido programa era desdobrado em três planos distintos, nomeadamente: (1) dosificação (plano trimestral, elaborado pelo grupo de disciplina); planificação quinzenal (plano quinzenal, elaborado pelo grupo de disciplina) e planos de aula (plano diário, elaborado pelo professor). A estratégia usada privilegiava a planificação do programa fornecido pelo SNE em grupo de disciplina, que desdobra os conteúdos programáticos em *dosificação* e *planificação quinzenal*, cabendo ao professor a *planificação de aulas* e a *mestria de ensinar* conteúdos em sala de aulas.

Tendo em vista os depoimentos dos professores, a planificação de aula respeita a filosofia do programa de ensino fornecido pelo MINEDH. Seja como for, entende-se que a planificação deve aferir, antes, em que estágio de aprendizagem situa-se o foco (a aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno) de sua execução. Por exemplo, certificar-se se o aluno, de acordo com Vygotsky (2007), pode realizar tarefas com apoio de outros ou se, sozinho, pode

resolver as diferentes tarefas, o que o teórico denomina de regulação e auto-regulação. E, nessa perspectiva, com o apoio do outro, a planificação, principalmente, a de aula, deve privilegiar também o que Figueiredo (2025) denomina de *scaffolding*, melhor dizendo, suporte gradual do professor, no sentido de levar o aluno ao processo contínuo de aprendizagem potencial (Vygotsky, 2007). De acordo com Ausubel (2003), há, como vimos, organizadores expositivos, isto é, as novas ideias a serem aprendidas não possuem âncoras na estrutura cognitiva do aprendente. Este organizador pode servir para trabalhar com assuntos não familiares ao aluno; e organizadores comparativos, o que significa que há âncoras na estrutura cognitiva do aluno para acomodar as novas informações, em que os novos conceitos seriam comparados entre o novo e o que o aluno já sabe. Para tanto, Ausubel (2003) considera que o planificador deve ter em consideração premissas como: avaliação, material potencialmente significativo, princípios organizadores, perspectiva geral, princípios e conceitos e relações. Esforços do planificador que entendemos como subsidiados pela agência social de letramento que, de acordo com Kleiman (2006), pensa e age na colectividade, exerce sua acção na comunidade escolar, em função dos objectivos da sociedade, envolve alunos reais e age no mundo social através da acção colectiva.

Em relação ao **eixo temático quatro**, *nas suas aulas de leitura, você prepara os seus alunos para compreenderem o que leem? Com que estratégias de leitura trabalham?* Os professores, em seus depoimentos, indicaram a timidez, o medo dos alunos de serem corrigidos como dificuldades que limitam a leitura. Além disso, pontuam que as classes anteriores à 12.^a deixam os alunos sem aprovados para a classe seguinte com sérias dificuldades de leitura e escrita. Vejamos:

- (07) *Acho que não! Por causa das classes anteriores. Por ex., o **aluno sente-se inferior na turma, isto é, de ler perante outros alunos, com medo de ser corrigido**. O afastamento do centro urbano condiciona a aprendizagem da L2 (só se fala a língua portuguesa apenas na escola). **Há casos em que até na escola se comunicam nas línguas bantu**. (P3)*
- (8) *O tempo foi reduzido, agora são quatro em vez de cinco. Por isso, **não foi possível cumprir com o desiderato de transferir mecanismos/habilidades de leitura e compreensão leitora dos alunos**. (P1)*
- (09) ***Oriento a leitura silenciosa**. Depois seleciono ou peço voluntários para a **leitura oral**. (P2)*
- (10) ***Oriento para os alunos fazerem cópias dos textos**, mas poucos fazem. A justificação é de vária ordem: falta de interesse etc. Pode ser por causa da dificuldade de ler ou desmotivação para actividades de treinamento. **A passagem semiautomática está por trás do problema** que se associa ao “mito de que não precisa saber ler para passar”. A percentagem positiva obrigatória associa-se ao problema. Por isso, o meu esforço para melhorar o PEA tem sido inglório. (P3)*

Pelas respostas dos professores, pode-se observar que eles aludiram a uma política que ficou conhecida como *passagem semiautomática* ou *automática*, largamente contestada entre

os professores do EP e ES, segundo a qual, o aluno no EB progride, independentemente de mostrar domínio ou não das matérias (alunos que transitam com base em decisões administrativas ou políticas e não pedagógica, como se espera que seja). Outra constatação ressaltada pelos professores é de que a L1 de substrato bantu interfere “negativamente” no PEA de estratégias de leitura em Português L2, como já visto em depoimentos anteriores. Segundo os professores, associada à interferência da L1 nas estruturas da L2, está o facto de o tempo, no horário (ver figura 18) proposto pela escola, reservado às aulas de português, não ser suficiente para trabalhar conteúdos propostos pelo programa e dar conta de recuperar alunos com dificuldades de leitura e de escrita. Sobre as estratégias de leitura, os professores destacaram atividades como cópias de textos, leitura como Trabalho para Casa (TPC), leitura silenciosa leitura oral, numa tentativa de melhorar a *performance* dos alunos. Mas, como o professor refere, há alunos desmotivados para as aulas de recuperação. Nossa hipótese é a de que a desmotivação tenha origem na dificuldade de leitura enfrentada, por isso, as estratégias de ensino usadas não surtem os efeitos desejados. Também destacou-se que, aliada à desmotivação dos alunos, há pressão sobre os professores exercida pela obrigatoriedade de apresentar percentagens “positivas”, independentemente das reais circunstâncias da turma e do processo. Sabe-se que essa ‘pressão’ não é gratuita. Ela está relacionada a diversos fatores, como a governança da educação por meio de indicadores como taxas de aprovação, evasão, fluxo escolar. Quanto mais a escola tem melhor desempenho, maiores podem ser os investimentos na instituição. Além disso, a reprovação pode ser um factor que leva à evasão escolar.

Em relação ao desenvolvimento da leitura, como Kleiman (2023), defendemos que, por um lado, o professor precisa definir tarefas complexas passíveis de resolução, desde que o aluno tenha orientação ou de um colega ou de um adulto proficiente. Por outro, defendemos que o aluno utilize estratégias com objectivos específicos, de forma flexível e interactiva, com informações linguísticas, cognitivas e contextuais para dar significado ao texto lido. Nesse processo, o aluno-leitor formula hipóteses sobre os significados que vai construindo. As hipóteses podem ser corroboradas ou descartadas no percurso da construção dos significados do texto, num processo *contínuo* que termina com uma das perspectivas de leitura permitidas pelo texto-base (Kintsch; van Dijk, 1978). Assim, “a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns” (Kleiman, 2023, p. 10). A ‘desmotivação’ pode convocar o professor a mudar a perspectiva: ao invés de verbalizar para o aluno aquilo que ele não sabe, ele pode verbalizar para o aluno aquilo que ele conseguiu de avanço na leitura, mínimo que seja.

Em relação ao **eixo temático cinco**, *O perfil linguístico dos alunos, métodos usados para minimizar o insucesso no processo de leitura e compreensão leitora de textos escritos em português, indicadores que apresentam evidência da eficácia dos métodos*, os professores referem que os seus alunos são da etnia Emakhuwa e, mais uma vez, reiteram que a *emakhuwa* exerce uma influência “negativa” no PEA do português L2. A seguir, o P3 e P5:

- (11) *Língua Portuguesa (L2). Línguas Bantu (L1). Os alunos aprendem a L2 na escola e só falam na escola. **Fora da escola (da sala de aulas) os alunos comunicam-se a partir da L1, aqui em Nacala, particularmente, na língua Emakhuwa (ou Enahara).*** (P3)
- (12) *Os alunos são da etnia Makhwua. Com um **perfil que desafia as nossas estratégias de ensino**. Por ex., os colegas reclamam do monólogo que caracteriza as nossas práticas na sala de aula. **Na escola, por exemplo, os alunos só falam a L1, o que interfere negativamente no PEA. Há professores que, por causa disso, explicam em L1 os conteúdos transmitidos em L2 (de história, química, física etc.). Os alunos gostam muito deles, porque acham que eles dão bem aulas.*** (P5)
- (13) *O aluno não (sabe ler) tem hábito de ler, **oriento a leitura em grupo ou individual, para dialogar(em) com outros que dominem português.*** (P4)
- (14) *Eu faço diagnóstico dos alunos, quando noto fraca capacidade de leitura ou escrita, passo a ditar textos propostos pelos programas de ensino e mando fazerem cópias. Trabalho com o(s) aluno(s) que sabem ler **orientando-os para auxiliar(em) os mais fracos.*** (P5)

Pelas respostas dos professores, pode-se observar que eles consideram que a L1 dos seus alunos é Makhwua. Desenvolvendo o eixo, o professor reitera a sua percepção segundo a qual a *emakhuwa* exerce uma influência “negativa” no PEA do português L2. Uma percepção fundada no facto (também constatado pelo pesquisador durante a observação de aula e da Agência Social de Letramentos) de que: (1) os alunos só falam a língua Emakhuwa na escola e fora dela; (2) a Emakhuwa está implicada no (in)sucesso escolar (e não só) dos alunos; (3) o professor fala sozinho na sala de aula, ou seja, os alunos não contribuem; (4) há professores de outras disciplinas que explicam em línguas locais (Emakhuwa e suas variedades) e têm a aprovação dos seus alunos. O professor compreende, porém, que há uma relação (transferência e suporte cognitivo) entre a L1 e a L2 e que a relação que se estabelece ocorre naturalmente. Os alunos parecem se sentir mais à vontade quando a aula é na língua Emakhuwa. Na “verdade”, para haver desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa, seria necessário que os alunos estivessem imersos em situações reais de uso da língua portuguesa. A aprendizagem da fala seria natural e da leitura e escrita seria aos poucos desenvolvido na escola. Os depoimentos dos professores, apesar de, em parte, reverberarem como “empecilho” no PEA, no contexto em que se pesquisa este objecto, entendemos que os princípios que encerram o conceito *scaffolding* possibilitam uma reviravolta estado de coisas em que se encontra o PEA do Português L2. Essa técnica instrucional pode ser usada pelo professor ou por outro agente

mais experiente, como apoio temporário no desenvolvimento de estratégias de leitura, para que o aluno obtenha progressivamente compreensão sobre como compreender um texto (por exemplo, elaborar inferências) e, posteriormente, poder ler e compreender o texto sem precisar de ajuda (Francisco, 2025). Esta estratégia não pode e nem deve ser considerada ou usada de forma isolada das outras igualmente potenciais estratégias instrucionais. Daríamos, para o caso de exemplificar alguma, as instruções que têm o embasamento nos princípios da abordagem colaborativa de línguas fundamentada pela teoria sociocultural (Vygotsky, 2007). No contexto de Moçambique, tais instruções podem ser combinadas pelas que os professores já usam para minimizar os impactos indesejados de aprendizagem dos alunos no processo de leitura: revisão e correcção de exercícios realizados em casa pelos alunos; a orientação de actividades para serem realizadas de forma individual ou em grupos; expor os alunos a textos escritos em português L2; orientação para os alunos com dificuldades de se comunicar em português L2 dialogar com indivíduos que dominam a L2; fazer ditado e cópias dos textos propostos pelo programa português.

Em relação ao **eixo temático seis**, *na tua opinião, o que é necessário fazer, no currículo do ESG, para que o PEA de leitura e compreensão leitora de textos escritos proporcione os níveis teoricamente preconizados para os alunos da 12.ª classe? E o nível organizacional o que dizer da vossa escola? Nível das práticas docentes?*, o professor julga que a orientação para actividades de leitura e cópias minimizam o insucesso na escola:

- (15) *Os alunos chegam sem saber ler, mas mudam durante o PEA, o problema está nas habilidades de compreensão de textos, que não são desenvolvidas até eles deixarem o ensino médio.* (P2)
- (16) *Não tenho evidências. Mas veja, o aluno pode ler, em voz alta, o texto que está a ser estudado na sala, mas não saber o significado de nenhuma palavra que leu. Estranho! Mas acontece! Mesmo se for dado um outro texto, em outro dia, muitos deles não conseguem ler uma única frase fluentemente, nem sentido conseguem dar as frases. Fica difícil apresentar evidências.* (P3)
- (17) *O SNE deveria promover concursos de leitura, escrita e oralidade no ensino e gratificar com bolsas de estudo como forma de incentivar o interesse no conhecimento e domínio da língua.* (P1)
- (18) *Eu estou no SNE há muito tempo. Posso dizer que, em Moçambique, de facto, da 1.ª a 12.ª classes, os alunos têm dificuldade de ler. Devem ser (re)desenhadas as estratégias do PEA de línguas. Por exemplo, uma unidade com 10 aulas, às cinco, deveriam ser de leitura e não de gramática.* (P3)
- (19) *Não temos livros de leitura obrigatória como nos outros quadrantes, propomos apenas os cânones apresentados pelo MINEDH, com textos que nada ou quase nada dizem para esta comunidade, para além de ser material muito caro para esta realidade.* (P2)
- (20) *A escola não tem biblioteca. Os poucos livros doados por filantrópicos são armazenados no gabinete da directora. Não dispõe de uma sala de leituras. As salas aquecem e pouco ajudam nas actividades de leitura e, com a chuva, por causa da cobertura de zinco, o barulho é ensurdecedor. O pátio da escola não está cercado, qualquer cidadão usa-o perturbando o ambiente escolar.* (P3)

- (21) *Os professores de outras disciplinas curriculares não ajudam no ensino da língua portuguesa, limitam-se apenas a atingir os objectivos das suas disciplinas.* (P2)
- (22) *Os colegas não colaboram no PEA da língua portuguesa: não corrigem os erros dados pelos alunos, não usam as palavras correctas, etc.* (P5)

Pelas respostas dos professores, a nossa hipótese é de que o pensamento segundo o qual a orientação para actividades de leitura e cópias minimizam o insucesso do aluno na escola tem raízes fincadas nos magistérios, uma estratégia instrucional corriqueira nas práticas pedagógicas do português como L2. A cópia, por exemplo, serviria para o aluno memorizar as regras gramaticais, a forma correcta de escrever etc., porém, uma memorização que enfatiza a repetição e não ao desenvolvimento de estratégias de leitura. A cópia limita a criatividade dos alunos. Ao invés da cópia pura e simples, numa perspectiva sócio-interativa, os alunos poderiam produzir frases simples, a partir das demandas de um texto; poderiam produzir textos descritivos curtos; poderiam propor soluções para um problema discutido no texto por meio de enumerações escritas (e, posteriormente, compartilhadas oralmente para o grupo) e tantas outras actividades que ajudam a desenvolver a criatividade e a interação.

Ausubel (2003), por exemplo, considera que para se promover uma aprendizagem significativa, deve-se evitar a memorização arbitrária. Para tal, por um lado, o aluno deve demonstrar e ter disposição para aprender (estar motivado, não só pelo agente e agência dos letramentos, como também pela sua família, comunidade etc.), mobilizar e utilizar organizadores prévios e, por outro lado, o professor deve hierarquizar conceitos e mobilizar material potencialmente significativo para o PEA. Ainda sobre a primeira opinião, na interacção, foi instado o professor a apresentar aquilo que poderia ser ilustrado como evidência da evolução dos seus alunos, depois do diagnóstico que o levou a (re)considerar suas estratégias instrucionais em relação às sugeridas pelo currículo do ESG. Em seguida, o professor disse o seguinte: (1) o aluno apresenta, em seu repertório vocabular, novas palavras da língua portuguesa; (2) uns, poucos ainda, passam a ler com alguma (relativa) fluência os textos em língua portuguesa, em relação ao primeiro contacto na classe (ou do dia do diagnóstico); (3) embora estes indicadores, insipientes, sejam encorajadores, prevalecem problemas de compreensão de textos. Os professores apontam como uma das razões da sua opinião o facto de o aluno ler um texto, mas não conseguir produzir sentido e nem significado sobre o texto e ainda haver alunos (em número considerável) que deixam o ensino médio do SNE sem desenvolver habilidades de leitura e escrita.

A segunda opinião do professor é sobre as práticas pedagógicas e a organização da agência dos letramentos. Para o professor, há necessidade de o sistema ser capaz de promover concursos de línguas (L1 e L2), atribuir bolsas de estudos incentivando os alunos engajados nos estudos, para servirem de exemplo e motivarem os outros meninos. Em relação ao programa de ensino de língua portuguesa, sugerem mais tempos lectivos para as aulas de ensino de estratégias de leitura. Do mesmo modo, o cânone usado para as antologias dos manuais de língua portuguesa deve privilegiar os autores nacionais. A crítica que Kleiman (2005) faz ao cânon tradicional incide sobre o facto de o cânon apresentar-se descontextualizado e enfatizar a repetição mecânica. A autora apresenta como alternativa a utilização e a valorização de diferentes géneros textuais, combinados com letramentos de leitura e escrita (Kleiman, 2023).

Retomando o diálogo com o professor, ele propõe rever a política que orienta para a realização de avaliações de múltipla-escolha no SNE. Na sua opinião, essa medida iria melhorar o desempenho do aluno e conseqüentemente a qualidade de ensino. O professor apresentou algumas questões nevrálgicas que enfermam o SNE como um todo. Por exemplo, há disciplina com um único professor, mas com várias turmas e o rácio entre professor-aluno está longe dos padrões permitidos; não há treinamento docente; os professores de outras disciplinas não ajudam no ensino da língua portuguesa; o delegado de disciplina faz revisão dos planos de outros professores, mas não se atenta para o desenvolvimento da língua; a escola promove *workshops* para estudar legislação. Muito foi dito sobre a escola, a agência social dos letramentos (Kleiman, 2005) pelos professores: a escola não tem infraestrutura nem recursos para viabilizar um PEA de línguas; a localização geográfica da escola não favorece o PEA de português L2; a escola não dispõe de livros de leitura obrigatória para os alunos (controverso, porque há livros no cacifo do gabinete da directora da escola). Os textos que os professores orientam para a leitura, em geral, apresentam temáticas que pouco ou nada interessam aos alunos desta escola; as salas aquecem muito no tempo de calor, por causa de estarem cobertas de chapa IBR de zinco; as salas, no tempo chuvoso, não oferecem um ambiente propício para a actividade de leitura, seja ela silenciosa seja ela oral. Isso não permite que o aluno se concentre e nem dá para ouvi-los, por conta do barulho das chapas de cobertura; a escola não está cercada por um muro de vedação; a escola não tem condições básicas para o processo e os alunos não ajudam. Para a Escola Secundária de Muchilipo, por exemplo, há necessidade que se valorize as práticas locais dos alunos que a L1 não é português, já que a identidade é, segundo Kleiman (2006), aspecto fundamental para o desenvolvimento tanto do aluno, como sujeito letrado em desenvolvimento, quanto do professor, como agente de letramento. Mas pode-se destacar a

consciência que os professores têm das dificuldades que a agência enfrenta para prover condições mínimas para os letramentos de leitura e de escrita, um empecilho aos desafios impostos à agência enunciada por Kleiman (2006). Isso significa que a escola teria a capacidade de decidir sobre um curso de acção, de interagir com outros agentes e seria capaz de modificar ou mudar estrategicamente seus planos segundo as suas acções, mas não o faz porque acaba por operar, em determinadas situações, como executora de decisões administrativas.

Em relação ao **sétimo eixo temático**, *antes de terminar, gostaria que referisse qualquer questão sobre esta temática que seja importante para si e que não tenha sido mencionada ao longo da nossa conversa*. Para os professores, o tema ‘ensino de português’ é pertinente e de grande importância para Moçambique. Vejamos:

- (23) *Português é a língua de unidade nacional, então, trazer temas que problematizam o seu ensino é pertinente, pois, usamo-la como meio e fim no nosso SNE. O estudo é bastante encorajador!* (P1)
- (24) *O aluno não gosta de ler, considera que a leitura é desnecessária. Pouco produtiva. O problema pode estar relacionado com os temas e a origem sociocultural dos cânones propostos.* (P2)

Pelas respostas dos professores, pode-se observar que eles fizeram algumas conjecturas mais gerais como: o problema da aprendizagem de leitura em português ter como premissa a origem sociocultural dos temas que constam dos programas de ensino de português, para citar o mais próximo desta tese. A premissa que extraímos de uma conjuntura mais geral levantada pelos professores tem alguma análise e discussão nesta tese e poderá ser apreciada no momento da triangulação que se faz dos dados gerados, analisados e discutidos. Na perspectiva dos estudos de letramento, a guia deste diálogo tinha como intenção novos olhares que induzissem o diálogo aos espaços críticos do PEA de estratégias de leitura e a transformação das estratégias da escola e do professor para ensinar a ler, no sentido de afastar-se cada vez mais dos “modelos universais e autônomos de letramento, de acesso limitado e pressupostos elitistas” (Kleiman, 2006). Essa visão é partilhada por Street (2024), que propõe um modelo ideológico de letramento. Para Kleiman (2006, p. 2), essa transformação reverbera até os estudos universitários de formação de professores, que devem ser “capazes de atuar em novos contextos, reestruturados segundo novas concepções de uso da língua escrita e das funções da escola no ensino desses usos”. Sobre os letramentos múltiplos, o professor pode considerar que géneros de diferentes esferas discursivas podem ser selecionados para abordagem e estudo, organizando uma progressão curricular (Rojo, 2023). Assim, entendemos que diálogos possíveis podem estreitar-se com os estudos desenvolvidos pelo GNL, sobre multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021). E, como o GNL, precisa-se considerar que essas transformações devem

reconfigurar as relações de diferença local e global que agora são tão importantes. De acordo com Cazden *et al.* (2021), para o PEA ser relevante, ele precisa recrutar as diferentes subjectividades que os alunos trazem ao processo, em vez de tentar ignorá-las e apagá-las. É nessa perspectiva que as línguas bantu de Moçambique, apesar da percepção dos nossos entrevistados (os agentes de letramentos) indicar o contrário, entendemos que as L1 mais contribuem do que não contribuem para a aprendizagem da língua portuguesa. Por exemplo, o professor pode usar as línguas bantu para clarificar significados de palavras (verbos, adjectivos, substantivos, conceitos etc.) da L2 como: *trabalho*; *carregar* etc. alternando as línguas, L1 (Emakhuwa ou variedade) para L2 (português ou variedade), durante a comunicação-interacção-diálogo professor e os seus alunos no processo de transmissão de conhecimento, *muteko*, para português (*trabalhar* ou *trabalhador*, tradução livre); *orula* (*carregar*, tradução livre, *carregar alguma coisa à cabeça*) (Saulosse, 2026b). O professor, ao se comunicar com os seus alunos na língua que eles mais dominam estará, não só a valorizar a cultura dos seus alunos, como também estará a motivá-los para a aprendizagem da L2.

A seguir, o resultado do questionário dirigido aos alunos participantes da pesquisa.

4.4 O questionário aplicado aos alunos

A outra técnica de geração de dados utilizada nesta pesquisa, como já explicitado na metodologia, foi o questionário aplicado aos alunos. A seguir, vejam-se as respostas dadas ao questionário dirigido aos alunos. Foram submetidos ao questionário 60 alunos (doravante colaboradores), 59 retornaram os questionários respondidos. Desses, um não identificou a sua L1 nem a sua L2. Para questão de análise dos dados gerados, o colaborador foi considerado na categoria dos outros para a L1 e, para a L2, foi considerada a Língua Portuguesa, seguindo a norma constitucional vigente, segundo a qual a Língua Portuguesa, na República de Moçambique, é a Língua Oficial e a Língua de Ensino.

Este questionário tem como instrumento um formulário com questões fechadas para a geração de dados a partir das respostas dos colaboradores, de acordo com os objetivos desta pesquisa. O colaborador pode seleccionar o que corresponder à sua realidade ou outras quando se aplicar. Para questões de interpretação, análise e discussão dos dados gerados com o auxílio desta técnica, todos colaboradores que se acharem na situação de não indicar nenhuma opção (Ø) do formulário serão considerados como dados de valores insatisfatórios, à semelhança de todos os dados que divergem da questão de partida desta pesquisa. Além disso, para os casos de opção não seleccionadas por nenhum colaborador é representado pelo sinal (-), no quadro

onde tal ocorrência se verifica. O quadro 08, que a seguir apresentamos, discrimina os colaboradores desta pesquisa em Língua Materna (L1) e Segunda Língua (L2).

Em relação à primeira pergunta, que tratava de **qual língua é a L1 dos alunos**, os dados se mostram no quadro 08, a seguir:

Quadro 08: colaboradores com o português como L1

Ord.	Línguas	n.º	%
1	Emakhuwa como L1	42	71
2	Português como L1	6	10
3	Enahara como L1	6	10
4	Outros	1	2
5	Ø	4	7
6	Total	59	100

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.ª classe (2023)

Os dados mostrados no quadro 08 deixam evidências de que do universo dos colaboradores desta pesquisa, 42 têm a língua emakhuwa como L1, sete tem a língua portuguesa como L1, seis tem a variante da língua emakhuwa, enahara como L1. Apesar de quatro alunos não indicarem as suas línguas maternas, considera-se, para questões de análise, que têm como L1, uma das mais de 20 línguas bantu de Moçambique. Assim, perfaz 46 o número dos alunos com a L1 uma das línguas bantu, dos 59 colaboradores que responderam ao questionário.

Em relação à L2 dos alunos, a seguir, o quadro 09, com a L2 dos colaboradores:

Quadro 09: colaboradores com o português como L2

Ord.	Línguas	n.º	%
1	Português como L2	50	85
2	Enahara como L2	4	7
3	Outras Línguas de substracto bantu como L2	3	5
4	Emakhuwa como L2	2	3
5	Total	59	100

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.ª classe (2023)

O quadro 09, mostra evidências de que 50 colaboradores têm a língua portuguesa como L2; 04 colaboradores têm a língua enahara como L2; 03 colaboradores têm outras línguas de substrato bantu como L2 e 02 colaboradores têm a língua emakhuwa como L2. Os dados mostram que, apesar de a língua portuguesa ser a língua oficial em Moçambique, ela é L2 para a maioria dos alunos. Sendo assim, o problema está no facto de que, por ser a língua oficial, na escola, ela é ensinada com as estratégias de ensino de uma L1, e não com as estratégias de ensino de uma L2. Entendemos que isso agrava o sucesso da promoção da leitura.

Este questionário também buscou informações relativas aos dados dos géneros e idade dos colaboradores desta pesquisa. A seguir, o quadro 10, as respostas dos colaboradores:

Quadro 10: faixa Etária dos colaboradores distribuídos em géneros

Ord.	Idades	Homem		Mulher		Subtotais	%
1	Entre 17 e 18 anos	5	45.5%	6	54.5%	11	18.6
2	Entre 19 e 20 anos	16	61.5%	10	38.5%	26	41.1
3	Entre 21 e 22 anos	3	50%	3	50%	6	10.2
4	Entre 23 a 25 anos	11	68.8%	5	32.2%	16	21.1
5	Total	35	59.3%	24	40.7%	59	100

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

No quadro 10, apesar de que o número dos rapazes ainda seja maior em relação às raparigas, estes dados relativos à rapariga na escola, no nível de 12.^a classe, revelam uma subida significativa em relação aos números apresentados até 2019¹⁹. Uma evidência que permite inferir que algumas políticas públicas de educação, principalmente, as que visam reter a rapariga na escola, estão a surtir algum efeito positivo. Entre as medidas está, por exemplo, desobrigar a rapariga das taxas de matrícula, o que desafiou aos pais e encarregados de educação que alegavam a falta de recursos financeiros para mandar todos os filhos para a escola, e que, na possibilidade de fazer escolhas, entre os filhos em idade escolar, priorizavam os rapazes, sob rótulo de que o homem é o “provedor” da família. Virando a página, é facto que, sem precisar de submeter os dados a uma análise rigorosa, os alunos deste nível, nesta escola, cursam a 12.^a classe tardiamente, pelo menos se forem considerados os dados de forma cronológica, segundo os quais a criança deve entrar na escola com seis anos de idade (Moçambique, 2018). Esse facto revela que o processo de ensino e de aprendizagem no SNE precisa de (re)avaliar as suas práticas, uma vez que o atraso chega a ser de quatro ou mais anos, para quem está na faixa de 19-25 anos de idade, como são os casos evidenciados nos números de ordem: dois, três e quatro, do quadro, respectivamente.

Outro dado é o que coloca em debate as assimetrias relacionadas ao investimento na construção de infra-estrutura das agências dos letramentos, visando o aumento da rede escolar no Norte da República de Moçambique em relação ao Sul. Os edificios escolares públicos são ainda em número reduzido. Isso faz com que a Escola Secundária de Muchilipo receba alunos

¹⁹ Em comparação com os dados de um estudo intitulado “Contributos para a caracterização do abandono escolar das raparigas em Moçambique”, realizado pela Ondina Maria Ganito Giga. A pesquisa indica que em 2018, na Escola Secundária de Anchilo, foram matriculados 994 alunos: 347 raparigas e 547 rapazes. Neste dados há 200 rapazes a mais em relação às raparigas. Segundo a pesquisa, das 347 raparigas, apenas 294 chegaram ao fim do ano lectivo, destas, só 225 foram aprovadas nos exames (Giga, 2019).

dos Distritos circunvizinhos como Nacala-a-Velha e Mossuril, que buscam continuar os seus estudos e terminar o ESG, do SNE. A situação deixa antever outro dilema dos que procuram as agências dos letramentos oficiais em Moçambique: a distância que o aluno tem de percorrer de casa para a escola. Muitas vezes isso ocorre em rotas que não são cobertas pelos serviços públicos ou privados de transporte. Estudos (Tvedten; Paulo; Tuominen, 2011) indicam que esta tem sido uma das razões para o elevado índice de desistência escolar.

A seguir, o quadro 11, com a informação da zona (no Brasil, corresponde a setor, bairro):

Quadro 11: local de residência dos colaboradores

Ord.	Local de Residência	n.º	%
1	Muanona	17	28
2	Nabluza	8	13
3	Matalane	2	3
4	Cruzamento de Nacala-A-Velha	1	2
5	Muchilipo	6	10
6	Muelase	1	1
7	Nacoto-Mossuril	2	3
8	Mocone	1	2
9	Murrupelane	11	18
10	Não informado	7	15
11	Ontupaia	2	3
12	Milevane	1	2
13	Total	59	100

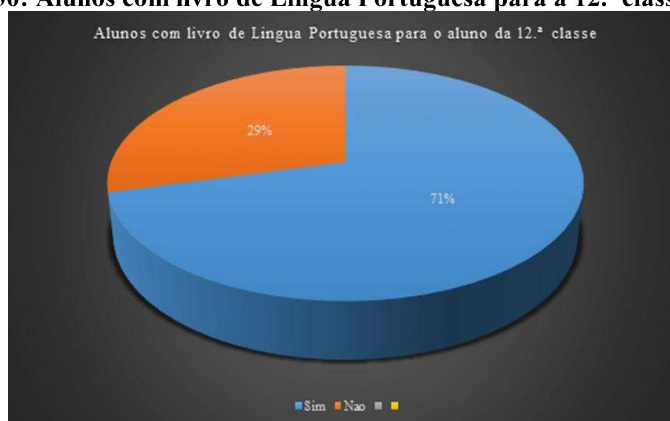
Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

A este questionário também foi incorporada uma questão relacionada ao livro didático concebido pelo Sistema Nacional de Educação, para auxiliar o aluno da 12.^a classe no Processo de Ensino e de Aprendizagem da Língua Portuguesa. O livro apresenta cada unidade temática proposta pelo Programa de Língua Portuguesa para a 12.^a classe (INDE, 2010). A partir de uma questão fechada, que possibilitava ao aluno responder SIM ou NÃO, perguntou-se *se ele possuía o material didático enviado pelo governo*. Nota curiosa nesse dado é o facto de 71% das respostas dadas como positivas referirem-se a alunos com, pelo menos, um livro de Língua Portuguesa. Porém, da triangulação que fazemos com os dados gerados a partir das outras técnicas (entrevista semiestruturada e a observação não-participante) inferimos que os alunos não tinham livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa. Os professores entrevistados, por exemplo, disseram que a falta de acesso aos livros é um desafio enfrentado pelos alunos. Outrossim, podemos dizer com segurança, que, pelo menos, durante a observação das 20 aulas, nenhum aluno trouxe o seu próprio manual de Língua Portuguesa de casa. Os textos trabalhados na sala de aulas eram fotocópias facultadas pelo professor da turma, para os alunos

fotocopiarem (no Brasil, *xerocarem*) antes da realização de uma prova, por exemplo. Ou foram facultados pelo pesquisador, no caso dos três textos trabalhados no âmbito desta pesquisa e que serão analisados mais adiante nesta tese. Fica a questão: **por que razão, se os alunos têm livros em casa, não o usam na sala de aulas?** Um dado, no mínimo, curioso. Diante desse facto, a nossa hipótese é que os alunos não têm os livros em casa e responderam positivamente para satisfazer algum tipo de ego.

A seguir, a figura 30: alunos que afirmaram possuir os livros de Língua Portuguesa para a 12.^a classe do SNE representados em gráfico circular.

Figura 30: Alunos com livro de Língua Portuguesa para a 12.^a classe do SNE



Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

A seguir, o questionário perguntava sobre as estratégias de leitura privilegiadas pelos alunos da 12.^a classe ao lerem um texto. Foram apresentadas na pergunta cinco opções de respostas. O mesmo aluno poderia dar mais de uma resposta para a mesma questão. A quantificação de cada uma delas em valores numéricos absolutos e percentuais é mostrada no quadro 12, a seguir:

Quadro 12: estratégias de leitura privilegiadas pelos alunos da 12.^a classe

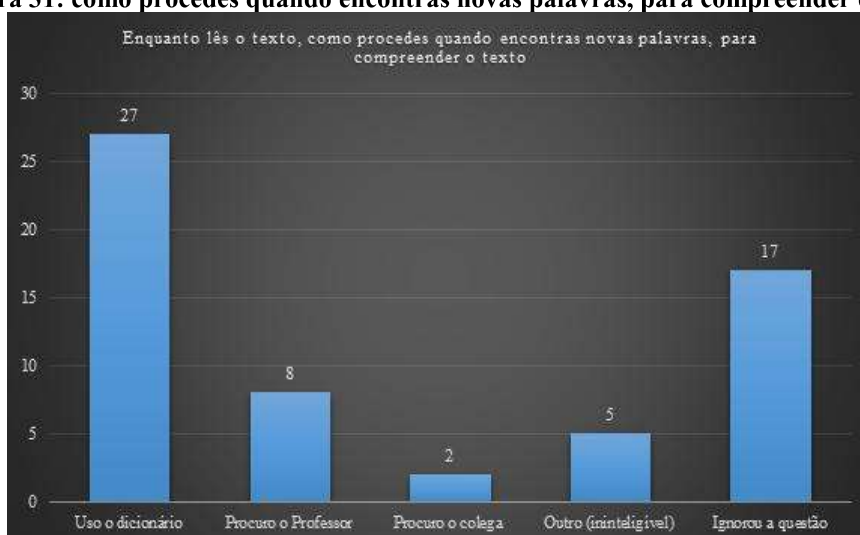
Ord.	Estratégias de leitura	SIM	%	NÃO	%	Ø	%	Total
1	Lês os textos do início ao fim sem parar, para poder compreendê-los	34	57.7	22	37.3	3	5.1	59
2	Lês cada parágrafo para compreender o conteúdo de cada um deles e depois compreender o texto	44	74.6	6	10.2	9	15.3	59
3	Lês a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, para compreender o texto	49	83.0	6	10.2	4	6.8	59
4	Quando lês e não compreendes o texto, pedes ajuda ao professor	43	72.9	6	10.2	10	16.9	59
5	Quando lês e não compreendes o texto, pedes ajuda ao colega	34	57.7	4	6.8	21	35.6	59

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

As perguntas um e três revelam modelos descendentes de leitura, em que o leitor parte da significação global do texto para poder compreendê-lo. Elas parecem estar repetidas, com outras palavras, como forma de verificar se os respondentes estão atentos às respostas. Além disso, elas visavam aferir se a estratégia de leitura do aluno é consciente (estratégias metacognitivas) ou inconsciente (estratégias cognitivas), por isso se fez a mesma pergunta de forma diferente para ver se o resultado varia. O que se verifica a partir dos dados apresentados é que os alunos utilizam tanto modelos ascendentes quanto modelos descendentes de leitura. A pergunta dois revela características do modelo ascendente, em que se parte da parte para se chegar ao todo. As perguntas quatro e cinco tratam da colaboração no trabalho com leitura. Isso porque os números absolutos e os percentuais não são significativos estatisticamente para distinguir se é uma estratégia ou outra. Além disso, os alunos tanto recorrem ao professor quanto recorrem aos colegas para que sejam agentes colaborativos no desenvolvimento da leitura. Apesar de os dados não serem significativos estatisticamente, o facto de haver maior percentual para a consulta ao professor (72.9%), esse agente parece ser o mais confiável para o aluno. Isso foi confirmado também durante a observação das aulas. Isso leva a inferir que o agente dos letramentos serve de *scaffolding*, na perspectiva vygotskyana da ZDP do aluno.

Sobre a compreensão lexical, em que se perguntava como os alunos procedem quando encontram novas palavras no texto, a figura 31, a seguir, mostra os resultados:

Figura 31: como procedes quando encontras novas palavras, para compreender o texto



Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

O gráfico apresentado na figura 31 dá a indicação de que 27 alunos têm o dicionário como o principal instrumento de consulta durante o processo de leitura e compreensão leitora

de um texto; 08 alunos procuram o professor; 02 alunos procuram o colega; 05 alunos apresentaram respostas ininteligíveis e 17 ignoraram a questão. A questão buscava saber sobre as estratégias utilizadas quando se precisa conhecer o significado de palavras novas em um texto. Os dados ininteligíveis são considerados aqueles em que o colaborador preenche todas as alternativas (ex.: *uso o dicionário, procuro o professor, procuro o colega, outro*), para questões de análise, serão contabilizados como os que ignoraram a questão.

A próxima pergunta trata da existência ou não de biblioteca no distrito, na comunidade, na escola e se conheciam biblioteca. A seguir, o quadro 13, que apresenta os dados sobre leitura como prática social específica de uma comunidade:

Quadro 13: leitura como prática social específica de uma comunidade

Ord.	Leitura como prática social da comunidade	SIM	%	NÃO	%	Ø	%	Total
1	No teu distrito tem algum tipo de Biblioteca?	47	80	10	17	2	3	59
2	Na tua comunidade tem algum tipo de Biblioteca?	14	24	44	75	1	2	59
3	Na tua escola tem algum tipo de Biblioteca?	25	42	31	53	3	5	59
4	Conheces alguma Biblioteca?	45	76	12	20	2	3	59

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

Sobre as bibliotecas, a maioria dos alunos respondeu que no seu distrito ou cidade há biblioteca; 16,9% respondeu que não possui biblioteca porque possivelmente não conhece a biblioteca da cidade. A maioria respondeu também que não possui biblioteca em seu bairro. Isso se explica porque, como referimos anteriormente, são moradores da periferia, onde os investimentos do município, governo distrital não se faz sentir.

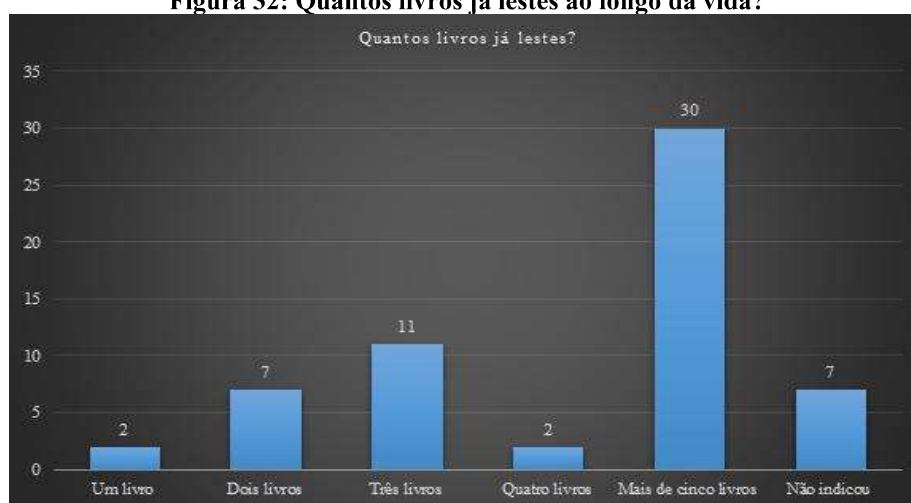
Em relação à biblioteca na escola, a maioria respondeu que a escola não possui uma biblioteca, porque, de facto, a escola não tem uma biblioteca. O que pudemos observar foi uma caixa com alguns livros doados por agências filantrópicas e de boa fé. Os 25% dos alunos que responderam que a escola possui uma biblioteca, possivelmente, não sabem o que é uma biblioteca, tendo considerado o conjunto de livros guardados no cacifo, no gabinete da directora como sendo uma biblioteca.

A maioria dos alunos da escola (45%) respondeu que conhece uma biblioteca. E a minoria (12%) respondeu que não conhece uma biblioteca. Os primeiros alunos, possivelmente, visitaram a biblioteca das cidades de uma das universidades que existem no distrito ou, possivelmente, visitaram as dependências da Ubuntu no centro da autarquia de Nacala. Os segundos alunos, possivelmente, não tiveram a oportunidade de visitar nenhuma biblioteca nem

nas universidades existentes em Nacala e nem na dependência da Ubuntu. A Ubuntu Educacional é uma instituição que tem um memorando com os Serviços de Educação, Ciência e Tecnologias e Nacala. Como a Ubuntu expunha as suas obras todas as quarta-feiras no pátio da escola, poderá ter sido a oportunidade para convidar os alunos da escola no sentido de visitarem as suas dependências no centro da cidade.

Perguntados sobre *quantos livros já leram ao longo da vida*, os alunos deram as seguintes respostas, que se mostram quantitativamente na figura 32, a seguir:

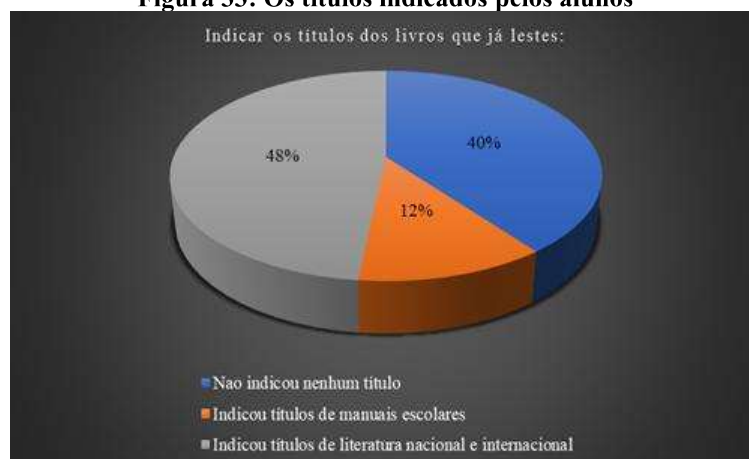
Figura 32: Quantos livros já lestes ao longo da vida?



Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

A figura 32, ilustra que 30 colaboradores desta pesquisa responderam ter lido mais de cinco livros. Porém, como indica a figura 33, a seguir, 40% dos respondentes não indicaram os títulos dos livros que leu, quando solicitados para indicar os títulos dos livros na linha logo abaixo do mesmo formulário. A seguir, a figura 33, os dados dos títulos lidos.

Figura 33: Os títulos indicados pelos alunos

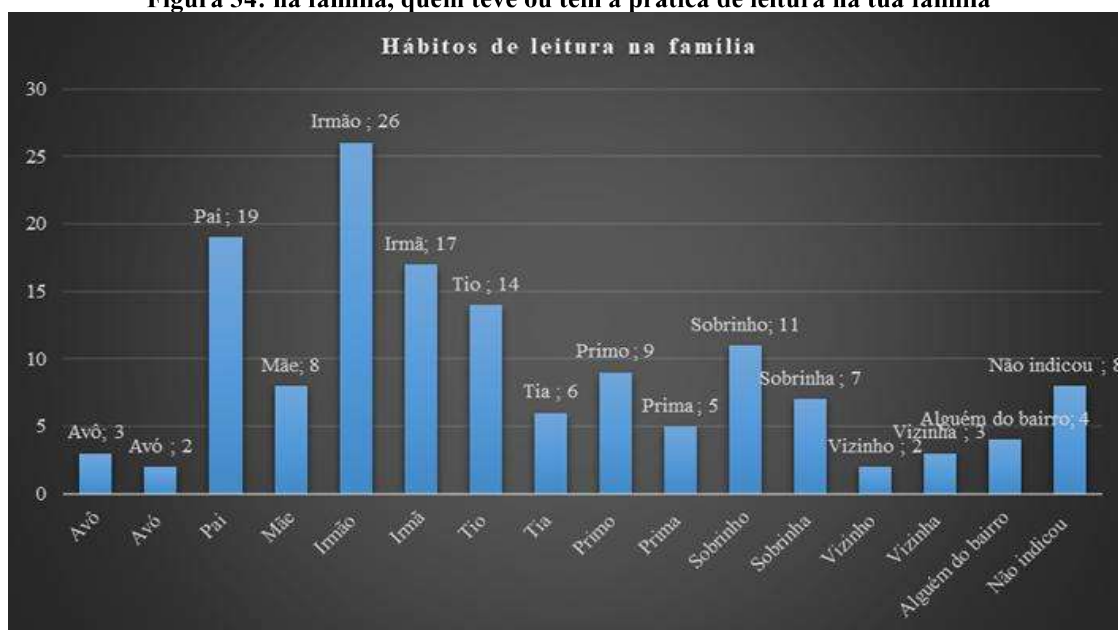


Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

Dos dados apresentados na figura 33, 48% indicou títulos de literaturas nacionais e internacionais, 40% não indicou nenhum título e 12% indicou títulos de manuais escolares do SNE. Para questão de análises, a percentagem de colaboradores que não indicou nenhum título será considerada como aqueles sete, representado na figura 32, que não indicarem ter lido algum livro. Aqui, há um contraponto entre o que dizem os alunos e o que dizem os professores. Os professores ressaltaram a dificuldade dos alunos em ler textos em língua portuguesa. Afirmaram até que muitos não conseguem ler. Os alunos, por sua vez, deram resposta que contradiz esse dado. Resta-nos saber o que estão considerando como leitura: se apenas uma passa de olhos, se uma leitura rasa do texto ou se uma leitura compreensível do texto.

Os alunos foram ainda perguntados sobre a prática de leitura entre os familiares. A seguir, a figura 34, que apresenta os dados referentes às práticas de leitura no seio familiar dos colaboradores envolvidos na pesquisa.

Figura 34: na família, quem teve ou tem a prática de leitura na tua família



Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

Os dados apresentados na figura 34 indicam que os colaboradores, de alguma forma, reconhecem práticas de leitura, em seus familiares. Há, dos dados apresentados, 43 colaboradores que indicaram irmãos com práticas de leitura; 27 colaboradores que indicaram ter pais a; 20 colaboradores que indicaram ter tios; 18 colaboradores que indicaram ter sobrinhos; 14 colaboradores que indicaram ter primos com práticas de leitura; oito colaboradores que não indicaram nenhuma das opções apresentadas; 05 colaboradores que indicaram ter avôs com prática de leitura; 05 colaboradores indicaram ter vizinhos e 04

colaboradores indicaram conhecer alguém do seu bairro (no Brasil, equivalente a sector) com hábitos de leitura. Para questões de análises, os colaboradores que não indicaram nenhuma das opções propostas no questionário serão contados como sem família com hábitos de leitura. Estes números deveriam ser animadores? Sim! Mas, a nossa experiência julga que não. Explico os porquês? Os colaboradores desta pesquisa são de origem humilde, carente, como revelam os dados referentes ao local de residência dos colaboradores, no quadro 11, e número de colaboradores com o português como L2, deste capítulo. Em geral, os habitantes que têm a língua portuguesa como L2 e os que vivem em áreas rurais ou periférica das cidades têm sido caracterizados como parte da sociedade sem hábitos de leitura, indicação dada, por exemplo, pelo último “Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017” (Moçambique, 2019). Outrossim, a prática de leitura cultiva-se com leitura, melhor dizendo, com a existência de livros para ler. O livro em Moçambique é “luxo”, poucos têm o privilégio de ter o poder compra, até mesmo os manuais escolares para os seus filhos e / ou educandos. Quiçá podem comprar para lazer. Em geral, de acordo com os dados do Censo referenciado, nessas áreas, os seus habitantes, preocupam-se mais com a sobrevivência de suas famílias, garantindo-as a cesta básica, numa equação que não inclui a compra de livros, nem escolares. É claro, porém, que reconhecemos que a leitura de uma lista de compras, a leitura do destino de um ônibus, a leitura de uma mensagem no celular é também práticas de leitura, mas a que estamos nos referindo é à leitura de textos e de livros, como forma de se ter acesso ao bem cultural do conhecimento científico, tecnológico e artístico da humanidade.

A seguir, o quadro 14, com os dados referentes ao uso da leitura determinados pelas histórias dos alunos e sua vivência com livros e leitores:

Quadro 14: usos da leitura determinados pelas histórias dos alunos

Ord.	História dos alunos	SIM	%	NÃO	%	Ø	%	Total
1	Cresceste a ouvir histórias lidas pelos mais velhos em livros de contos maravilhosos	45	76.3	10	16.9	4	6.8	59
2	Em tua casa tem livros	41	69.5	14	23.7	4	6.8	59
3	Um familiar que tem livros	44	74.6	12	20.3	3	5.1	59
4	Um amigo que tem livros	39	66.1	20	33.9	-	0.0	59
5	Vives cercado de leitores	29	49.2	28	47.5	2	3.4	59
6	Em tua casa tem livros literários [romances, contos, fábulas, poemas e poesias, etc.]	23	38.10	34	57.6	2	3.4	59

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

No quadro 14, 45 colaboradores cresceram a ouvir histórias lidas pelos mais velhos; 41 colaboradores têm livros em casa; 44 colaboradores têm um familiar que tem livros; 39

colaboradores tem um amigo com livros; 29 colaboradores vivem cercados de leitores e 23 colaboradores têm, em sua casa, romances, contos, fábulas, antologias de poemas e poesias, etc. Estes dados não deixam de ser interessantes e intrigantes, acima de tudo. Veja-se que a inferência que se pode fazer leva-nos a um quadro positivo das histórias individuais dos alunos com a leitura, o que torna a tabela intrigante, se se considerar o quadro sociolinguístico e socioeconómico desses colaboradores. A intriga resulta da comunicação feita entre os dados deste quadro com os dados do quadro relativo ao *local de residência dos colaboradores*. Ou seja, as estatísticas que existem (censo: 1980; 1997; 2007; 2017) sobre os residentes dos bairros periféricos de Moçambique, pouco ou quase nada, indicam a existência de cidadãos com cultura letrada ou que tenham possibilidades de comprar livros de leitura ou didáctico. Pelo contrário, a informação que há é que são zonas habitadas por cidadãos economicamente desfavorecidos, de baixa renda. Por isso, há aqui duas hipóteses para essa tendência das respostas dos colaboradores: a primeira, é que o(s) colaborador(es) responde(ram) positivamente as categorias deste questionário para satisfazer algum tipo de ego e, a segunda, é que os colaboradores acreditavam que houvesse algum tipo de recompensa para quem respondesse as diferentes categorias desta questão positivamente.

A seguir, o quadro 15, com os dados relativos aos usos da leitura determinados pelas características da instituição, ou seja, a percepção dos alunos em relação ao trabalho com a leitura desenvolvido pela escola.

Quadro 15: usos da leitura determinados pelas características da instituição

Ord.	características da instituição em que se encontram os alunos	SIM	%	NÃO	%	Ø	%	Total
1	A escola promove concursos de leitura	30	51	26	44	3	5	59
2	A escola promove um ensino com desafios de leitura de tipologias e géneros textuais	29	49	28	48	2	3	59
3	A escola promove um ensino de leitura de tipologias e géneros textuais que expõe o aluno a problemas baseados em diferentes situações	24	41	35	59		0.0	59
4	A escola promove uma prática de leitura de tipologias e géneros textuais que estimula o ensino lúdico e o pensamento analítico	36	61	23	38		0.0	59
5	A escola promove um ensino de leitura de tipologias e géneros textuais a partir de seminários	17	29	39	66	3	5	59
6	A escola promove um ensino que coloca o aluno no centro de aquisição de conhecimento	49	83	10	17		0.0	59

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

Os dados do quadro 15 tendem a indicar que a escola promove concursos de leitura, já que 51% colaboradores disseram SIM; resposta equilibrada para a promoção de um ensino de leitura desafiador, visto que 49% colaboradores disseram SIM, 48% disseram NÃO e 3% não indicaram nenhuma resposta, para questões de análise, quem não indicou nenhuma opção, será analisado na categoria dos que seleccionaram a categoria NÃO. Sobre a relação da leitura com problematização, 59% dos colaboradores considerou que a escola NÃO promove um ensino de leitura que expõe o aluno a problemas baseados em diferentes situações reais; 38% dos colaboradores considerou que a escola NÃO promove uma prática de leitura que estimula o ensino lúdico e o pensamento analítico; 39% dos colaboradores considerou que a escola NÃO promove um ensino de leitura a partir de seminários e 83% dos colaboradores entendem que SIM, a escola promove um ensino que coloca o aluno no centro de aquisição de conhecimento. Esses dados parecem apontar para uma visão positiva dos alunos em relação à escola em que estudam. Entendem que a função social da escola é desenvolver a leitura, com contextualização, com desafios, como forma de resolver problemas, como forma de desenvolver a oralidade e adquirir conhecimento.

A seguir, no quadro 16, a apresentação dos dados referentes ao grau de formalidade ou informalidade quanto ao lugar físico da leitura.

Quadro 16: lugar da leitura

Ord.	Grau de formalidade ou informalidade da situação	SIM	%	NÃO	%	Ø	%	Total
1	Lês na sala de aulas	50	85	5	9	4	7	59
2	Lês em casa	52	88	3	5	4	7	59

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.^a classe (2023)

No quadro 16, os dados indicam que 85% dos colaboradores leem na sala de aula e 88% dos colaboradores leem em casa; 9% NÃO lê na sala de aulas e 5% NÃO lê em casa. Dados interessantes no sentido em que essas leituras são feitas com base em objectivos orientados pelos professores das diferentes disciplinas curriculares na 12.^a classe dos SNE. Com esses dados, fica a ideia de que o aluno lê por vontade própria e não apenas para satisfazer alguma orientação dada pelo professor. Isso, parcialmente, está de acordo com a percentagem do n.º 3 (*lês por vontade própria*, 88%), quadro 17. Porém, os dados gerados a partir da observação das aulas dão indicação contrária. Por exemplo, quando o aluno não apresenta, por alguma razão por ele evocado, o trabalho que deveria ter feito em casa quando era cobrado pelo professor na sala de aulas. Esse facto, pode servir de evidências para argumentar contra a ideia de que o aluno lê por vontade própria.

A seguir, no quadro 17, as motivações para a leitura:

Quadro 17: motivação para leitura

Ord.	Motivação para leitura	SIM	%	NÃO	%	Ø	%	Total
1	Lês por orientação do professor	43	73	13	22	3	5	59
2	Lês para fazeres provas	42	71	12	20	5	9	59
3	Lês por vontade própria	52	88	5	9	2	3	59
4	Lês por diversão	31	53	22	37	6	10	59
5	Lês por prazer	43	73	12	20	4	7	59
6	Lês por castigo	4	7	50	85	5	9	59
7	Lês para aprender coisas novas	53	90	3	5	2	3	59
8	Lês para compreenderes o texto	56	95	-	0.0	3	5	59
9	Lês para te distraíres	24	41	31	53	4	7	59

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.ª classe (2023)

No quadro 17, 73% dos colaboradores lê por orientação do professor; 71% lê para fazer provas; 88% lê por vontade própria; 53% lê por diversão; 73% lê por prazer; 7% lê por castigo; 90% lê para aprender coisas novas; 95% lê para compreender o texto e 41% lê para se distrair. Os dados apresentados neste quadro revelam, de alguma forma, que os colaboradores desta pesquisa não são alunos passivos. Assim, espera-se que esses dados tenham algum tipo de comunicação com as actividades realizadas na secção 4.4 *A aplicação de actividades de leitura e compreensão leitora pelo professor* desta tese, na qual o aluno deve, de alguma forma, “revelar” as diferentes perspectivas de leitura de acordo com os objectivo proposto pelo exercício pedido. O aluno deve compreender o texto e, com essa base, (re)construir o texto lido.

A seguir, o quadro 18, que apresenta os dados relativos aos objectivos da leitura.

Quadro 18: usos determinados pelo objectivo da actividade da leitura

Ord.	Objectivo da actividade da leitura	SIM	%	NÃO	%	Ø	%	Total
1	Lês para cumprires uma orientação do professor	50	85	6	10	3	5	59
2	Lês para agradar o teu pai e/ou o teu encarregado de educação	44	75	11	19	4	7	59
3	Lês para resolveres um questionário de interpretação e análise de texto	54	92	2	3	3	5	59
4	Lês para vivenciar histórias de outros povos	47	80	9	15	3	5	59
5	Lês para conheceres novos vocábulos da Língua Portuguesa	54	92	2	3	3	5	59
6	Lês para dominares a gramática da Língua Portuguesa	54	92	2	3	3	5	59
7	Lês para conheceres o funcionamento da Língua Portuguesa	55	93	1	2	3	5	59
8	Lês para acompanhares os outros alunos em actividades em grupo	45	76	10	17	4	7	59
9	Lês para explicares aos teus colegas as dúvidas relacionadas com a interpretação e análise do texto	48	81	5	9	6	10	59

Fonte: Dados gerados a partir do questionário dirigido aos alunos da 12.ª classe (2023)

Os objectivos da leitura são determinantes para serem definidas as estratégias de leitura adequadas que levarão ao (in)sucesso da leitura pretendida. O quadro 18, apresenta dados relativos aos objectivos da leitura levada a cabo pelos colaboradores desta pesquisa: 85% dos colaboradores lê para cumprir orientações do professor; 75% lê para agradar os encarregados de educação; 92% lê para resolver questionários na sala de aulas; 80% lê para vivenciar histórias de outros povos; 92% lê para conhecer novas palavras da língua portuguesa; 92% lê para dominar a gramática da língua portuguesa; 93% lê para conhecer o funcionamento da língua portuguesa; 76% lê para acompanhar os colegas em actividades em grupo e 81% dos colaboradores lê para esclarecer dúvidas aos colegas. Apesar de haver indicação de uma leitura também com a conotação de coação, isto é, ler para agradar o pai ou ler para cumprir uma orientação do professor ou para acompanhar os colegas de turma, grosso modo, os colaboradores realizam actividades de leitura com o objectivo de dominar a gramática e o funcionamento da língua da língua portuguesa, além de revelarem consciência de que a prática da leitura é necessária para diversas actividades cotidianas.

A próxima seção apresenta os dados gerados a partir da observação de aulas na Escola Secundária de Muchilipo.

A seguir a observação das aulas na escola moçambicana.

4.5 A observação das aulas

Como já dissemos, a escola leciona em três turnos por dia. A 12.^a classe estuda no primeiro turno, das 7h00min às 10h15min. Foram observadas 20 aulas de 45 min., o equivalente a 900 min ou 15h de aulas. De acordo com o horário da classe (figura 18), a disciplina P ou P1 (Língua Portuguesa), deve ter quatro aulas de 45min por semana, correspondente a 180 minutos semanais. Assim, dois dias por semana, os aprendentes da 12.^a classe deveriam ter aula de língua portuguesa. As aulas, grosso modo, expositivas (no sentido em que as técnicas tradicionais definem), ministradas pelo professor foram observadas, de forma não-participante, pelo pesquisador.

No primeiro trimestre, foram programadas para serem observadas as aulas de duas unidades temáticas, designadamente: de **textos jornalísticos**, **artigo de fundo/editorial** e de **textos multiusos, expositivo-argumentativo**. O estudo do género artigo de fundo/editorial tem a proposta de um fundo de tempo de 10 aulas. Já o estudo do texto expositivo-argumentativo, tem a proposta de um fundo de tempo de 15 aulas. O professor baseia toda a sua planificação de aulas no programa de português fornecido pelo MINEDH. O programa apresenta propostas

de conteúdos que devem ser ministrados pelos professores nas escolas públicas em Moçambique. É um documento de cumprimento obrigatório, para o cumprimento dos objectivos do currículo do ESG, em particular, e do SNE, em geral.

Como o professor se desdobra para cumprir o programa de ensino?

A seguir, a descrição de como o processo acontece.

Para esta descrição de observação de aulas, apresentamos os dados por dias (doravante: primeiro dia, segundo dia, terceiro dia, quarto dia, quinto dia, sexto dia, sétimo dia, oitavo dia, nono dia e décimo dia). Das 20 aulas observadas, descrevemos com maior detalhe a sétima, a oitava, a décima quinta, a décima sexta e a vigésima aulas, porque constituem o foco da nossa pesquisa. Em relação ao restante das aulas, faremos referência apenas ao tema e ao assunto, o objectivo da aula e o sumário destacado no quadro.

No primeiro dia, foram observadas a primeira e a segunda aulas. A primeira teve como tema: **textos jornalísticos** e o assunto foi **artigo de fundo**. A aula foi de leitura, desenvolvida com base no método expositivo e ditado. O sumário destacado no quadro, pelo professor, foi: *artigo de opinião*. A segunda aula, teve como assunto: *editorial*; com o objectivo de *ditar apontamentos sobre o texto jornalístico editorial*. O sumário destacado no quadro foi: *sumário - editorial*, na sequência, o professor orientou um Trabalho Para Casa (TPC):

(1) *Ler os apontamentos registrados nos cadernos diários: artigo de fundo e editorial.*

No segundo dia, foram observadas a terceira e a quarta aulas. A terceira aula teve como assunto: *artigo de fundo e editorial*. O professor apresentou como objectivo da aula: *verificar o TPC*. A aula foi de leitura desenvolvida a partir do método expositivo. Destacada com o sumário no quadro: *controle do trabalho deixado para casa, artigo de fundo/editorial*. A quarta aula teve como assunto a *variação da língua portuguesa no espaço: Brasil e Moçambique*. Como o objectivo de *identificar as variações linguísticas no espaço: Brasil e Moçambique*. A aula foi de funcionamento de língua, desenvolvida com base no método indutivo. O sumário destacado foi *português de Moçambique e português do Brasil*.

No terceiro dia, foram observadas a quinta e a sexta aulas. A quinta aula tratou do assunto: *dialecto e variante padrão de uma língua*. Com o objectivo de *distinguir o dialecto da variante padrão da língua*. A aula foi de funcionamento da língua desenvolvida a partir do método expositivo. O sumário destacado foi: *diferenças entre dialecto e variante padrão da língua portuguesa*. A sexta aula tratou do assunto: *dialectos (do português) e a sua referência padrão (Português Europeu)*, Com o objectivo de *distinguir dialectos da variante padrão da*

língua portuguesa. A aula foi de funcionamento da língua desenvolvida a partir do método indutivo. O sumário registrado foi: *o Português Padrão*.

No quarto dia, foram observadas duas aulas. A sétima aula observada teve como tema “textos jornalísticos”, e assunto “artigo de fundo”. Esta aula é uma das que estão alinhadas aos propósitos desta tese.

Nesta aula, depois de controlar as presenças e registrar as ausências no livro de turma, o professor apresentou como objectivo da sétima aula o seguinte: “ler, analisar e interpretar um artigo de opinião”. A aula foi de leitura, com o método expositivo no centro das práticas docentes. Seguiu-se a apresentação do texto *Falar em Público*, um texto de 472 palavras, previamente fotocopiado, em 65 exemplares, para cada aprendiz da turma, do livro de português para o aluno da 12.^a classe (Morais; Macie, 2021, p. 22), e realização das seguintes actividades:

1. Leitura oral do texto integral feita pelo professor;
2. Leitura oral do texto integral feita pelo(s) aprendiz(es) voluntário(s);
3. Leitura oral de excertos do texto feita por aprendiz(es) indicado(s) pelo professor.
4. Trabalho em grupos, para identificar o tema e o assunto do texto.

A leitura oral feita pelo professor foi pausada, audível e acompanhada, em silêncio, por cada aprendiz, a partir da cópia que acabara de receber das mãos do professor, antes de começar com a leitura do texto. No final da leitura, o professor faz uma inspecção à turma com os olhos. Seguida da pergunta: *Quem quer ler o texto?*

A leitura feita pelo aprendiz voluntário(s) foi (in)inteligível, por razões como:

- a) ignorar os sinais de pontuação das orações e frases no texto, o que deixava o aprendiz sem fôlego para continuar sem se perder na leitura. Um exemplo: *Seduzir uma plateia Ø prender a atenção dos ouvintes Ø fazer um discurso assertivo Ø encontrar as palavras certas;*
- b) ignorar a acentuação gráfica das palavras no texto: *público ≠ publico; país ≠ pais; é ≠ e; está ≠ esta; prática ≠ pratica; colóquios ≠ coloquios; própria ≠ propria; abstêm-se ≠ abstem-se; têm ≠ tem; último ≠ ultimo; até ≠ ate; vários ≠ varios;*
- c) omitir artigos e determinantes dos substantivos: *fazer Ø discurso assertivo / prender Ø atenção dos ouvintes / encontrar Ø palavras certas / que mantêm Ø discurso claro e Ø pose atenta / quem Ø ouve .*
- d) pronunciar um advérbio no lugar de uma conjunção ou vice-versa: *mas ou menos substantivos / Mais os bons oradores*. Essa mudança na leitura é um fenómeno fonético condicionado pelo aparelho fonador, portanto, um desvio previsível.

A leitura dos aprendizes voluntários foi realizada sem interrupções do professor, nem de nenhum outro colega presente. Todos, professor e aprendizes, escutavam a leitura feita pelo voluntário e acompanhavam-na, percorrendo, em silêncio, as palavras, orações, frases e parágrafos lidos oralmente pelos colegas. No final da leitura, o professor felicitou os cinco voluntários e questionou a turma: *Estão a gostar do texto?*²⁰ *Estão a compreender o texto?*

A indiferença dos aprendizes fez com que as questões colocadas pelo professor fossem retóricas. Mas não coibiu o professor de seleccionar aleatoriamente alguns aprendizes para efectuarem a leitura do texto. Não integral, mas em uma sequência muito parecida com a de estafeta em corridas de velocidade: o primeiro aprendiz seleccionado aleatoriamente inicia a leitura do primeiro parágrafo do texto, toda a turma acompanha atenta, para poder continuar do ponto onde o colega for mandado parar pelo professor. Foram seleccionados para a “leitura estafeta” seis aprendizes, igual número de parágrafos existentes no texto.

A leitura feita pelo(s) aprendiz(es) seleccionado(s) aleatoriamente pelo professor não foi diferente da feita pelo(s) aprendiz(es) voluntário(s). O que equivale a dizer que as quatro razões elencadas como empecilho na ininteligibilidade da leitura feita pelos voluntários acrescem-se duas dadas pelos aprendiz(es) aleatoriamente seleccionados pelo professor:

1. Leitura silábica, isto é, o aprendiz leu sílaba-por-sílaba em cada palavra, oração, frase, período e parágrafo (Mu-i-tas ve-zes o in-ves-ti-men-to que este ti-po de o-ra-dor faz na p-re-pa-ra-ção da sua in-ter-ven-ção re-ve-lasse com-pe-le-ta-men-te des-po-ro-po-r-ci-o-na-do e de-sa-jus-ta-do. [...] (3.º§)).
2. A troca de consoantes sonoras por surdas em palavras do texto (/t/oma/d/o ≠ /d/oma/t/o; /d/e/b/a/t/es ≠ /t/e/p/a/d/es; /c/oló/q/uíus ≠ /c/oló/g/uíus; /c/er/t/o ≠ /z/er/d/o; /d/i/z/en/d/o ≠ /t/i/ss/en/t/o; a/c/om/p/anhar ≠ a/g/om/b/anhar; /p/ior ≠ /b/ior.

O professor pacientemente acompanhou a leitura e só mandou parar quando o parágrafo terminou até terminarem os seis parágrafos. Para continuidade à aula, o professor anunciou a criação de grupos para realizarem uma tarefa:

1. *Identificar o tema do texto.*
2. *Identificar o assunto do texto.*
3. *Identificar a tese defendida pelo autor do texto.*

²⁰ Esta questão não foi precedida de uma mobilização directa dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema antes da orientação para a leitura. Também não foram levantadas hipóteses com objectivo de as confirmar durante o processo de compreensão leitora feita pelos alunos.

Em Moçambique, há o costume de diferenciar tema de assunto. O tema diz respeito a *sobre o que* o texto fala. O assunto diz respeito a uma especificação desse tema.

Os grupos se organizaram para realizar a tarefa supervisionada pelo professor, que passava de grupo em grupo a verificar o empenho de cada aprendiz em contribuir na tarefa. Ele chamava a atenção dos aprendizes que se mostravam indiferentes à tarefa e dos que procuravam chamar para si toda a actividade. Os grupos realizaram a actividade e sinalizaram ao professor dando conta de que haviam terminado.

O professor apontava para cada grupo dar a sua resposta. Assim, cada grupo apresentou a sua resposta, mas, todas podem ser resumidas em três, para cada questão colocada.

À primeira questão, as respostas foram as dos números (1), (2) e (3), descritas a seguir:

1. *O tema do texto é: o bom orador.*
2. *O tema do texto é: quem sabe falar em público.*
3. *O tema do texto é: o especialista da comunicação em público.*

À segunda questão, as respostas foram as dos números (4), (5) e (6):

4. *O assunto do texto é: as características de um bom orador.*
5. *O assunto do texto é: quem não é um bom orador.*
6. *O assunto do texto é: como falar diante de uma plateia dentro dos limites exigidos.*

Para a terceira questão, as respostas foram as dos números (7) e (8):

7. *A tese defendida pelo autor do texto é: bom orador é aquele que informa bem, sabe adequar o seu discurso e deixa boas ideias para pensar.*
8. *A tese do texto é: aquele que consegue ser simples e articulado e está sempre atento à sua plateia.*

O professor ouviu atentamente as respostas apresentadas pelos diferentes grupos, censurou algumas, por serem deslocadas e não autorizadas pelo texto. Como é o caso de:

1. *O tema do texto é o bom jornalista.*
2. *O texto tem como tema a vida de um bom orador.*
3. *O texto critica os políticos que não sabem falar num grupo de muita população.*
4. *A tese do texto é ser bom orador para ser jornalista.*

E passou o sumário (o que foi tratado na aula) no quadro preto: “sumário: leitura do texto, *Falar em Público*”. Os aprendizes registraram o sumário no caderno diário e saíram da sala de aulas, para o intervalo.

A aula seguinte foi a oitava a ser observada. A oitava aula observada foi uma continuação do tema “textos jornalísticos”, cujo assunto era o texto *Falar em Público*. Depois

de controlar as presenças e registar as ausências no livro de turma, o professor apresentou como objectivo da oitava aula o seguinte: “resumir o artigo de opinião, *Falar em Público*. A aula foi de produção escrita, destacando, para a (re)construção, as regras estratégicas de produção de um resumo: (1) da **supressão**, (2) da **integração**, (3) da **generalização** e (4) da **conceptualização**. Veja que esses quatro elementos são bastante parecidos com as quatro macrorregras de van Dijk (apagamento, seleção, generalização e construção). A variação ocorreu devido a adaptações do SNE. Tal matéria é, segundo o professor responsável pela turma, proposta pela última Unidade Temática XVIII, do Programa de Português para a 11.ª classe, do SNE (Moçambique, 2010), também no livro da 11.ª classe, na Unidade intitulada **Textos de Pesquisas de Dados: Resumo** (11.ª classe equivale ao segundo ano do ensino médio no Brasil). As informações foram sintetizadas do livro de Português para o aluno da 11.ª classe (Morais, 2017). O professor, porém, não deixou de recordar aos alunos cada uma das estratégias. Assim, do seu plano de aula, o professor, buscando recordar as regras de produção de um resumo aos alunos, leu o que seriam as definições de cada passo a ser observado:

*(1) A **supressão** é a regra que nos possibilita eliminar a informação não essencial para a compreensão global do texto. (2) A **integração** é a conexão de ideias-chave de um ou mais parágrafos de um texto-base, reduz o texto a sua ideia essencial, mas não é uma lista de frases independentes. (3) A **generalização** é a regra que nos possibilita substituir vários termos por um outro mais geral, é a regra que nos possibilita substituir uma informação específica por uma mais geral que inclui a específica. (4) A **conceptualização** é a regra que nos possibilita interpretar ou avaliar uma situação.*

Os alunos atentos à leitura feita pelo professor, no final dela, não questionaram sobre as regras, mas sobre o tempo para a realização da tarefa. O professor concedeu 35 min. para a produção do resumo do texto. No final da (re)construção do texto pelo aprendiz, o professor recolheu 9 textos dos aprendizes que terminaram a actividade dos 47 alunos envolvidos na tarefa. O aprendiz devia utilizar o verso da folha do texto *Falar em público* para (re)construí-lo. No final das actividades do dia, o professor passou o sumário no quadro preto: “sumário - produção textual”. Os aprendizes registaram o sumário e deixaram a sala de aulas.

No quinto dia, foram observadas duas aulas. A nona aula inaugura a unidade temática 4, textos multiusos. No quadro preto, o professor registrou o sumário da aula do dia: *texto expositivo-argumentativo*. Seguiu-se o ditado dos apontamentos sobre o texto argumentativo: apresentação e organização do texto e o tipo de linguagem. A fonte dos apontamentos ditados pelo professor era o livro do aluno, autorizado pelo MINEDH. Nesta fase da aula, a comunicação era vertical do professor para o aluno, isto é, o professor ditava e o aluno regista no seu caderno diário, ou, o professor escrevia no quadro e o aluno copiava no seu caderno

diário. Na décima aula, os alunos abriram as páginas dos seus cadernos diários e continuaram a passar os apontamentos sobre: *os articuladores argumentativos, actos de fala e processos argumentativos*. O professor apresentou um texto aos alunos: “Um discurso forte e emotivo”. A aula terminou com o final do registro da tarefa de casa, ditada pelo professor e registrada no caderno diário pelo aluno.

No sexto dia, foram observadas duas aulas: a décima primeira e a décima segunda. Inicialmente o professor fez a cobrança do TPC. A resposta dada a essa cobrança veio de dois estudantes, dos 49 presentes. Eles colocaram as cópias em cima da mesa, o professor agradeceu aos alunos que tinham se dignado em tirar cópias do texto e apresentar na sala de aulas. Em seguida, o professor anunciou o ditado do texto. Não deu sequência às atividades previstas para a aula, porque não estavam reunidas as condições, no caso, ausência do texto *Um Discurso Forte e Emotivo* e falta de leitura prévia do texto. Ditar o texto todos dentro da aula de 45 minutos não é um exercício fácil de se fazer, mas o professor e os alunos, com as condições que tinham, foram capazes de realizar. Foram cerca de 29 minutos só de ditado. Os constantes movimentos dos punhos, feitos pelos alunos foi revelador. O ditado esforça fisicamente os alunos. No final do ditado, o professor pediu para que os alunos registrassem, por falta de mais tempo para a aula, outro dever para ser feito em casa. Os alunos ainda esboçaram contrariedade em seus semblantes, mas registraram a tarefa para casa. Registrem o sumário da aula de hoje, “análise do texto: *Um Discurso Forte e Emotivo*”. O objectivo da nossa aula é de conhecer a estrutura do texto expositivo-argumentativo a partir do texto *Um Discurso Forte e Emotivo*, disse o professor aos alunos. Na retomada às questões respondidas pelos alunos, num ambiente de interacção aluno-aluno, professor-aluno, aluno-professor, várias sínteses foram formuladas, agrupando questões-respostas e/ou individualizando-as

No sétimo dia, foram observadas duas aulas (a décima terceira e a décima quarta). O sumário da 13.^a aula foi: “conjunções e locuções subordinativas comparativas e consecutivas”. *A aula de hoje tem dois objetivos: o primeiro é identificar as relações de subordinação constantes dos textos argumentativos e, o segundo é de produzir frases oralmente e escritas empregando a subordinação*, ditou o professor aos alunos. Os alunos, enquanto o professor ditava, palavra-a-palavra, frase-por-frase, vírgulas, pontos e vírgulas, pontos etc. escreviam. O professor também passou no quadro preto todas as conjunções e locuções subordinativas comparativas e consecutivas. Restavam apenas cinco minutos para terminara décima terceira aula. Assim, os alunos iniciaram a actividade, mas não a terminaram, o toque assinalou o fim daquela aula. Eles deixaram os cadernos e foram ao intervalo de cinco minutos. Na décima

quarta aula, os alunos concluíram a actividade de leitura e a identificação das conjunções e locuções subordinativas no texto *Um Discurso Forte e Emotivo*.

O professor tomou a palavra depois de várias intervenções e sintetizou o seguinte: nem todas palavras, **como**, são conjunções comparativas. Por exemplo, nas frases:

- (1) *sabendo-se, porém, **como** a atenção se cansa quando as circunstâncias lhe pedem que se ocupe de assuntos sérios.*
- (2) *chega-se **mais** facilmente a Marte **do que** ao nosso próprio semelhante.*

Na frase (1), a palavra, **como**, não funciona como uma conjunção comparativa. Mas na frase (2), a locução **mais ... do que ...**, funciona como comparativa.

Por hoje encerramos por aqui.

No oitavo dia, foram observadas duas aulas (a décima quinta e a décima sexta). Na décima quinta aula, o professor entrou na sala de aula e dirigiu-se até sua secretária (uma aluna que o auxilia). Lá, calado, ensimesmado, puxou a cadeira que estava com o assento por baixo da mesa. Com o assento disponível, o professor sentou. Os alunos em pé! O chefe da turma deu a voz de comando, algo um tanto quanto diferente das práticas dos outros dias, os alunos, em coro, cumprimentaram o professor:

- (1) *bom dia, senhor professor!*
O professor respondeu:
- (2) *bom dia! Podem se sentar!*

Os alunos sentaram-se.

Foram pelo menos dois ou mais minutos sem nenhuma fala na sala de aula. Os alunos aguardavam orientação vinda do professor. O professor olhava entre os seus muitos papéis alguma coisa antes de iniciar a aula. Assim que achou, iniciou a chamada. Registrou as ausências no livro de turma:

- (3) *Hoje, nesta aula, vamos ler um texto muito importante para a juventude.*

Disse o professor aos seus alunos, enquanto organizava a pilha de fotocópias do texto *Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença*.

Continuando a falar, o professor sublinhou:

- (4) *não será necessário o ditado, tenho textos para todos! Agradeçam ao professor ali* (apontou para onde estava o pesquisador), *porque ele tirou as cópias para vocês!*

Enquanto falava, dirigia-se às carteiras onde estavam sentados os alunos e passou a distribuir os textos aos alunos. Naquela aula foram distribuídas **61** cópias, das **65** tiradas. Visivelmente satisfeitos com o presente, os alunos receberam os textos e ficaram à espera da orientação do professor. A seguir, o professor perguntou:

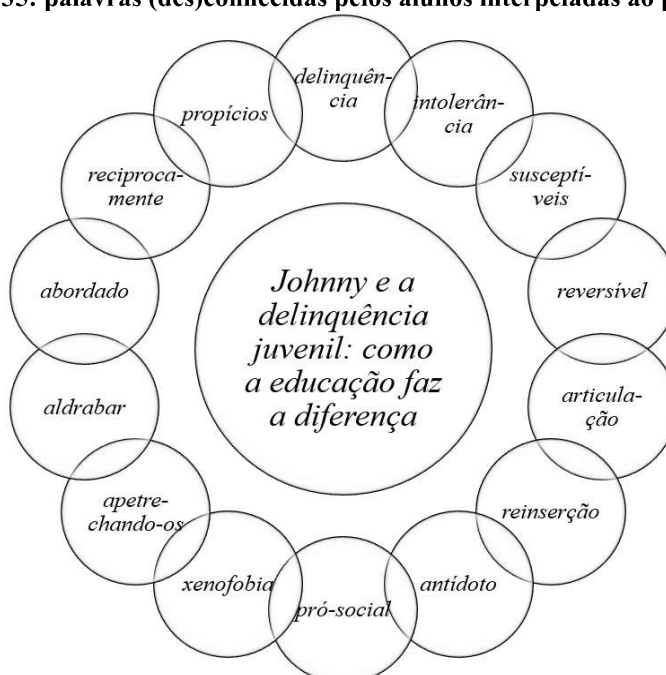
- (5) *todos já têm o texto?*
- (6) *Ainda tenho quatro exemplares aqui comigo.*
- (7) *Está certo*

Continuando, o professor apresentou aos alunos o objectivo da leitura: “compreenderem o texto, porque depois terão de fazer uma tarefa que depende desta”. “A tarefa é simples. Vejam! Podem fazer em 25min. O texto não é longo”. A tarefa é seguinte:

- (8) *ler o texto;*
- (9) *atentar às novas palavras que encontrarem no texto;*
- (10) *procurar os sinónimos das novas palavras;*
- (11) *ver se os sinónimos das palavras facilitam a compreensão do texto;*
- (12) *identificar o tema do texto;*
- (13) *identificar o assunto do texto.*

A actividade iniciou. Cada aluno com o seu texto, fez a leitura silenciosa. Uns sublinharam os seus textos, outros apontavam palavras e grupos de palavras em rascunhos. A actividade foi marcada por as interpelações feitas pelos alunos ao professor para saber os significados de algumas palavras, dentre elas, destacaram-se as seguintes:

Figura 35: palavras (des)conhecidas pelos alunos interpeladas ao professor



Fonte: elaboração própria

O professor a seu tempo ia apresentando os sinónimos e os significados das palavras que os alunos iam questionando. Para esta tarefa de apresentar significados e sinónimos das palavras, o professor usou um dicionário electrónico acessado a partir do seu *smartphone*. O professor chama a atenção dos alunos em relação ao contexto em que cada palavra se encontrou no texto, isto é, *não podem levar qualquer um destes sinónimos e colocar no texto, é preciso verificar se a palavra se encaixa na frase e depois no texto, parte-a-parte até se compreender todo o texto* (professor). Dito isso, o professor perguntou se os alunos conseguiram identificar o *tema* e o *assunto* do texto? A resposta foi positiva, vinda dos alunos. Diante dessa resposta, o professor indica dois alunos para apresentarem o tema e o assunto do texto. A resposta do primeiro aluno foi:

(14) o tema do texto: é quem nasce torto, tarde ou nunca se endireita;

(15) o assunto do texto: é a indisciplina de um filho chamado Johnny para a família.

A resposta do segundo aluno foi:

(16) o tema do texto: é a delinquência juvenil do Johnny;

(17) o assunto do texto: é um filho chamado Johnny que não ouvia a sua família.

O professor e os outros alunos presentes ouviram as propostas dos colegas indicados pelo professor para apresentar. Os alunos, visivelmente divididos, comentavam entre eles na carteira, alguns até esboçando sinais de desacordo, outros de neutralidade. O professor, mediando o processo, colocando alguma ordem na desordem que a turma estava se tornando:

(18) Prestem atenção! Os vossos colegas apresentaram a proposta deles, quem está a achar que não está de acordo com o seu entendimento, basta levantar a mão e daremos a oportunidade para apresentar a sua proposta.

Diante desse posicionamento do professor, nenhum aluno levantou a mão. Ninguém se voluntariou para apresentar as suas propostas de respostas. Seguiu-se o silêncio por alguns minutos. O silêncio foi interrompido pelo professor, mandando os alunos ao intervalo de cinco minutos que intercala as duas aulas de português.

A décima sexta aula observada foi uma continuação da aula anterior. Os alunos foram tirando das suas sacolas e pastas os textos que tiveram que conservar guardados durante o intervalo que intercala as duas aulas. Em seguida, o professor apresentou o objectivo da aula: *resumir o texto Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença*. Lembrou

aos alunos que uma tarefa igual já tinha sido realizada numa das aulas anteriores. Na interacção, um dos alunos perguntou:

(19) vai valer nota?

O professor olhou para a direcção de onde veio a questão e esquivou-a com destreza, solicitando a opinião dos alunos, em relação ao tema e o assunto tratados no texto, depois da leitura feita na primeira aula do dia:

(20) O que acharam do tema do texto?

(21) Ou do assunto do texto?

Os alunos não opinaram. Ficou a percepção de que os alunos já estavam todos mais interessados na nova tarefa anunciada pelo professor. Cada um se preparava para a leitura e conseqüente resumo do texto, até haviam alguns, poucos, que já estavam lendo o texto enquanto o professor interagía com a turma. Valeu a atenção do professor, que anuncia a tarefa e as estratégias a seguir para realizá-la, segundo o professor - “com sucesso”:

(1) (re)ler o texto “Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença”;

(2) agora! Prestem mais atenção ao sentido do texto;

(3) identificar palavras ou grupo de palavras que justificam o título no corpo do texto;

(4) extrair do texto todas as palavras-chaves, porque elas têm informações importantes;

(5) devem interpretar cada palavra difícil para compreender o texto;

(6) devem identificar a mensagem do texto;

(7) usem a criatividade, podem usar sinónimos e antónimos, na hora de fazer o resumo;

(8) não esqueçam aquelas regras de resumo: supressão, integração, generalização, conceptualização; falamos disso noutra aula, vejam os vossos apontamentos;

(9) esse trabalho é individual, façam os resumos no verso da folha do texto;

(10) não façam um texto mais longo que o texto que estão a resumir;

(11) façam uma leitura silenciosa, para não perturbar o colega ao lado;

(12) quem terminar pode me entregar e sair para o intervalo.

Dito isso, enquanto os alunos realizavam a actividade, o professor circulava pelos corredores entre as carteiras, monitorando a dinâmica das tarefas. De vez em quando, chamava a atenção de um estudante, por estar distraído, com o texto largado, para voltar ao texto. Outras vezes, chamava a atenção de todos, por causa do tempo que se adiantava. Ou, às vezes,

simplesmente questionava, porque não foram sublinhadas palavras no texto-base, pelo aluno. O tempo esgotou-se. Os alunos, boa parte deles, não tinham terminado a tarefa. O professor anunciou o fim do tempo e pediu aos alunos que tinham terminado, para entregar o texto. Apenas **13 alunos** devolveram os resumos ao professor, dos **61 alunos** que receberam o texto-base. No final, saímos da sala de aula, fomos à sala dos professores, lá, o professor entregou-me os **13 textos**, mais quatro textos do que na primeira experiência.

No nono dia, foram observadas a décima sétima e décima oitava aulas. Estas duas aulas introduzem a unidade temática oito. A unidade temática oito retoma os *textos jornalísticos* e introduz o *artigo de opinião*. A retomada da tipologia dissertativa no género jornalístico visa “o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o indivíduo deverá mobilizar para enfrentar com sucesso exigências do dia a dia” (Moçambique, 2010a, p. 8). A proposta de ensino é embasada pela perspectiva que advoga uma abordagem de conteúdos programáticos em espiral, isto é, “os diferentes tipos de texto vão sendo retomados ao longo do ano lectivo com abordagens de nível de complexidade crescente” (Moçambique, 2010a, p. 8), com o objectivo de aprofundar os conhecimentos do aluno em matéria dos géneros em estudos. O sumário da aula foi *textos jornalísticos: artigo de opinião*. Em rigor, pode se dizer que foi *passar os apontamentos sobre artigo de opinião*. Uma tarefa que durou, quase sempre, as duas aulas todas, os 90 minutos. Observamos que ditar e passar apontamentos não se revelou uma tarefa fácil nem para o professor nem para os alunos. Ambos os envolvidos mostravam-se, sempre que a tarefa fosse essa, fatigados no final da aula. No final do ditado, o que no manual do aluno se lê “Aplicação” (Fernão Manjate, 2010, p. 80), o professor orientou como TPC. Mas antes, como em outros ditados, várias questões e interpelações, dos alunos para o professor, foram registradas no processo. Diferente das outras aulas observadas, com ditado, os alunos não se preocuparam em preencher as lacunas deixadas (por motivos como velocidade do ditado, desconhecimento da grafia de algumas palavras, (in)compreensão de uma ou de várias palavras etc.) durante o ditado feito pelo professor. A décima oitava aula iniciou ligeiramente atrasada. A interacção iniciou com o pedido de um voluntário para ler o texto em voz alta para a turma. Uma aluna ergueu a mão – “Eu posso ler!” Disse ela. O professor pediu que a aluna se dirigisse para frente e, em seguida, deu o livro de português para a aluna, indicou as páginas 75 e 76, para que ela lesse. A aluna recebeu o texto das mãos do professor e se posicionou em frente da turma para dar início à leitura em voz alta. Mas antes, o professor pediu aos alunos para prestarem atenção à leitura que seria feita pela colega. Durante 20 min., o professor e os alunos ouviram atentamente a leitura oral feita pela aluna voluntária, que a fez em pé, de costas ao

quadro preto, adjacente à secretária onde se encontrava o professor sentado, em frente dos seus colegas igualmente sentados. Nem o professor nem os colegas interromperam a leitura durante a leitura feita pela aluna voluntária. Abre-se parênteses para referir o esforço louvável da aluna, para pronunciar as palavras correctamente de acordo com a norma do Português Europeu, vertidas nas diversas repetições da mesma palavra, tentativa e erro, por vezes bem sucedidas e outras frustradas, mas todas louváveis no sentido de que ela buscava aprender e melhorar as suas habilidades de leitura oral. No final da leitura, o professor fez alguns comentários e pediu para os alunos registrarem um trabalho para realizarem em casa.

No décimo dia, foram observadas a décima nona e a vigésima aulas. A décima nona aula teve como sumário, registrado pelo professor, no quadro: *compreensão e interpretação do texto, dengue: um mal cada vez mais recorrente*. Com dois objetivos: (1) *compreender o texto, Dengue: um mal cada vez mais recorrente* e (2) *interpretar o texto, dengue: um mal cada vez mais recorrente*. A aula foi desenvolvida com base no método expositivo.

A vigésima aula teve como propósito fazer a leitura do texto *Chatices da Pobreza* e resumi-lo. Quanto ao tipo de aula, pode ser classificado como de leitura e produção escrita. O professor, para além de apelar para a criatividade do aluno, solicitou que o aluno fizesse o seguinte percurso:

- (1) ler completamente o texto;
- (2) identificar o tema central do texto;
- (3) identificar palavras-chave do texto;
- (4) sublinhar todos os pontos importantes do texto;
- (5) sublinhar todos os argumentos do autor do texto;
- (6) ignorar todos os detalhes (ex. enumeração, exemplos, etc.);
- (7) organizar as ideias sublinhadas na ordem em que são apresentadas no texto-base;
- (8) (re)escrever o texto (*atenção! Usem vossas próprias palavras! Cuidado! usar as vossa próprias palavras não quer dizer andar a dar as vossas opiniões*);
- (9) Respeitar, sempre, as regras que já estudaram na 11.ª classes sobre resumo: (1) da **supressão**, (2) da **integração**, (3) da **generalização** e (4) da **conceptualização**.

Depois de dadas as orientações, seguiu-se a distribuição dos textos para os alunos. O texto foi fotocopiado e reproduzido em número de 65 exemplares pelo pesquisador, e entregue ao professor responsável pela turma, no dia da planificação da aula. A orientação seguinte foi de que cada aluno devia (re)construir o texto no verso da cópia que recebeu. Foram distribuídos 60 textos. A actividade decorreu dentro da sala de aulas, onde todos os alunos estavam sentados

em grupos de três, em cada carteira concebida para dois alunos. Durante a actividade, algumas perguntas de esclarecimento de dúvidas foram surgindo direccionadas para o professor, como:

- (1) *Professor! Posso escrever primeiro a lápis?*
- (2) *Professor! Quanto tempo falta para terminar?*
- (3) *Professor! Isso é prova?*
- (4) *Professor! Vamos ter notas?*
- (5) *Professor! Falar ou escrever ou dizer com nossas palavras sobre o que o autor disse?*

A actividade foi realizada por cerca de 50 minutos, melhor dizendo, os primeiros 14 alunos terminaram a tarefa de (re)construção em 50 minutos, mais cinco minutos do que o previsto. Em seguida, o professor pediu que os alunos entregassem os textos no estágio em que estavam. Os alunos pararam de escrever e entregaram os textos ao professor. Dos 60 textos entregues aos alunos, 43 foram devolvidos. Os outros 17 não devolveram e nem buscou-se aprofundar as razões daquela atitude, que pode ter várias variáveis para a sua motivação, certos de que daria matéria para uma outra pesquisa. O professor responsável pela turma recebeu os textos sentado em seu lugar habitual, em frente dos alunos, do seu lado direito com uma janela que deixa o sol clarear a sala e do seu lado esquerdo adjacente ao quadro preto. Depois de receber os textos, os alunos foram dispensados da aula. O professor responsável pela turma e o pesquisador foram para a sala dos professores, no bloco principal da escola. Na sala dos professores, o professor fez a entrega dos textos (re)construídos pelos alunos ao pesquisador, que agradeceu o gesto e passou para a etapa seguinte da pesquisa.

A seguir, o quadro 19, apresenta em três dimensões uma síntese das aulas observadas:

Quadro 19: síntese dos dados das aulas observadas

Observação	Dados
Fonte das práticas pedagógicas	Programa de português para o aluno da 12. ^a classe, no SNE
Práticas pedagógicas	As metodologias privilegiam o ensino de leitura que desenvolve competências comunicativas com alguma prática em estudo de gramática, ou solicitando-se identificação do tema e do assunto. A oralidade e a escrita <i>digladiam-se</i> como modelos em funcionamento totalmente paralelos, afastando assim a possibilidade de complementaridade de uma em relação à outra.
Interacção	Os alunos interpelavam o professor, o professor questionava aos alunos, os alunos conversavam entre si, para satisfazer dúvidas, o professor solicitava respostas dos alunos e os alunos solicitavam a ajuda do professor. O esforço do professor foi notável no quesito busca de possíveis soluções para satisfazer as inquietações levantadas pelos seus alunos.

Fonte: elaboração própria

Os conhecimentos linguísticos subjacentes à oralidade e a escrita experienciados no quotidiano do aluno em contexto do processo de ensino e de aprendizagem em português l2 se

atualizam em um contexto de articulação e/ou de convivência entre o oral e a escrita. A nossa tese defende a simultaneidade permanente de actividades dentro e fora da sala de aulas. A concomitância de diferentes actividades deve incluir a (re) construção de textos lidos pelos alunos engajados, como forma de viabilizar um ensino de estratégias e habilidades de leitura que sirva para o dia-a-dia dos alunos.

No contínuo do que foi observado durante as vinte aulas apresentadas, segue-se, na próxima secção, as actividades escritas produzidas pelos aprendentes sobre os textos lidos: *Falar em Público*, *Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença* e *Chatices da pobreza*, respectivamente.

4.6 As actividades escritas produzidas pelos aprendentes sobre os textos lidos

Nesta secção, dois momentos se destacam. No primeiro momento, são apresentados os textos-base: “Falar em Público”, “Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença” e “Chatices da Pobreza” usados pelos aprendentes para a realização das actividades de leitura e de produção escrita. No segundo momento, são apresentadas as produções [e trechos delas] e também os aspectos observados na produção. A secção inclui a análise, a discussão e a triangulação dos dados gerados, não só por esta técnica, como também pelas outras mobilizadas para a realização desta tese, designadamente: entrevista semi-estruturada dirigida aos professores de português, observação de aulas e questionário dirigido aos aprendentes.

Segue-se a apresentação dos textos-base usados pelos aprendentes nas actividades escritas produzidas sobre os textos lidos.

4.6.1 Actividades escritas produzidas sobre os textos lidos: *Falar em Público*; *Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença* e *Chatices da pobreza*

Nesta subsecção são apresentados os três textos usados pelos aprendentes nas actividades de escritas produzidas sobre os textos lidos. Os textos foram seleccionados pelo pesquisador dos livros do aluno para a 11.^a e 12.^a classes do SNE e apresentados como proposta ao professor responsável pelas turmas onde eles foram trabalhados, num universo de 11 textos diferentes, todos retirados dos manuais para alunos do ESG, do SNE.

Dentre os textos, apenas *Falar em Público*, *Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença* e *Chatices da Pobreza* reuniram consensos para serem trabalhados com os alunos e responder aos objectivos desta tese. Pesaram, para as decisões tomadas entre o professor e o pesquisador, não só a relevância das temáticas abordadas, mas também a

necessidade de se privilegiar os textos que aparecem nos livros adoptados pelo MINEDH. Somente o texto *Chatices da Pobreza* não está em livro adotado pelo MINEDH, mas é um livro bastante usado pelos professores. Saulosse (2025) analisou o livro didático de Português para o aluno da 12.^a classe, de autoria de Morais e Macie, da Plural Editores, e constatou que a forma como são abordadas as técnicas e habilidades de leitura e compreensão leitora na sala de aula com base no livro coloca o aluno em desvantagem diante das possibilidades que os métodos activos e explícitos podem proporcionar. Mais específico foi o estudo feito por Saulosse, Oliveira e Silva (2023) que analisou a unidade didáctica de textos multiusos do livro de português para o aluno da 12.^a do SNE, num esforço em direcção à possibilidade de problematizar as aprendizagens dos alunos a partir deste material, mormente, no que respeita ao processo inferencial presente em enunciados de atividades de português. De acordo com Saulosse, Oliveira e Silva (2023), o livro continua a se apresentar como o principal promotor de aprendizagens através dos conhecimentos prévios (o linguístico, o textual, o sociolinguístico, o pragmático e o enciclopédico) que os alunos deste nível têm (ou deviam ter) sobre a macroestrutura ou superestrutura dos diferentes géneros textuais propostos pelos programas de ensino de língua portuguesa. Além disso, os alunos estão “umbilicalmente” dependentes dos livros escolares para o “contacto com textos escritos [e os] modelos normativos da língua” (Saulosse; Oliveira; Silva, 2023, p. 373). De acordo com os autores, a informação que aparece na capa dos livros: “livro aprovado pelo Ministério da Educação” (Morais; Macie, 2013, capa), só para citar um, “leva à inferência de que o material didático é referendado, passou por uma avaliação e posterior recomendação” (Saulosse; Oliveira; Silva, 2023, p. 380). Todos os livros didáticos analisados, sejam eles aprovados ou não pelo MINEDH, apresentam, inicialmente, os objetivos específicos de cada unidade, que coincide com os objetivos enunciados pelo respectivo Programa de Português para a 12.^a classe (Moçambique, 2010a). Todos os livros analisados apresentam os géneros textuais propostos pelo referido programa, mas os títulos, os temas, os assuntos, os exercícios propostos diferem em função de mais ou menos *resistência* ou *resiliência* dos seus autores, em relação aos enfrentamentos relacionados aos desafios intrinsecamente ligados à questão - como ensinar português em Moçambique? Isso envolve não só relações de poderes, mas também políticas. O que tornou determinante, por exemplo, para a prevalência, em algumas atividades, apenas o nível de decodificação, sem querer significar que o aluno, de alguma forma, faça inferências durante a sua realização. As unidades analisadas, apenas as que trabalham textos de base dissertativa (Jornalísticos: artigo de fundo/editorial e artigo de opinião. Multiusos: expositivo-argumentativo), contemplam, de alguma forma, os

níveis de leitura advogados por Araújo (2017): explícito, implícito e metaimplícito. Em adição, sempre na perspectiva da dimensão didáctica do termo livro, Saulosse (2024) observou com preocupação o uso exclusivo do livro pelo professor na sala de aula. Estudos (Tavares, 2011; Azeredo, 2023) aconselham o uso do livro didáctico como material de apoio e não como roteiro das práticas do agente dos letramentos. Saulosse (2024) considera que o referido apoio, em contexto em que a língua de ensino é L2, torna-se indispensável para os aprendentes, porque sem os livros o processo de ensino de estratégias e habilidades de leitura, também em uma L2, torna-se (de)feciente. A ideia central é decolonizar os símbolos da cultura erudita e refinada. Azeredo (2023) considera que os símbolos vão perdendo sua aura e se tornam objecto de consumo que se adquire pelos interessados, no contexto, os aprendentes de L2. Saulosse (2024) advoga uma manifesta *resistência e resiliência* contra o analfabetismo e a elitização da cultura letrada que mascara as tensões no diálogo entre o dominador e o dominado.

O livro didáctico em Moçambique também pode contribuir para essa *decolonialidade* que insiste em subalternizar os povos da oralidade. Equaciona-se, assim, a revisão do paradigma, ou seja, a criação de uma atmosfera que vai tornando não só o livro acessível, mas também o seu conteúdo e saberes. É urgente, nesse sentido, aliar-se a Azeredo (2023), e concordar que “impele os órgãos e agentes de educação institucional a repensar conteúdos, estratégias e objetivos da escolarização”. Os esforços imprimidos pelos agentes dos letramentos em Moçambique continuam tímidos, mas existem. Os livros didácticos dos quais extraímos textos para desenvolver esta tese são prova desses esforços políticos. Do livro de Moraes e Macie (2013), da Plural Editores, foi seleccionado o texto *Falar em Público* (a partir deste momento, FP), proposto aos aprendentes para leitura na oitava aula observada. A seguir, o texto-base 1: FP.

Texto-base 1

Falar em Público

Seduzir uma plateia, prender a atenção dos ouvintes, fazer um discurso assertivo, encontrar as palavras certas, ter a noção do tempo e atender à qualidade dos interlocutores, para não falar nem acima nem abaixo das suas expectativas, é uma arte.

Num país tomado pelas manias das conferências, debates, encontros seminários e colóquios mais ou menos substantivos, é arrepiante assistir a certas preleções de certos oradores. Alongam-se sempre mais do que devem, perdem-se no raciocínio, usam palavras caras, abusam de uma suposta erudição própria, intelectualizam o discurso e conseguem enfadar todos os presentes. Pior do que o bocejo que provocam é a nulidade da sua presença, tantas vezes preparada ao detalhe.

Muitas vezes o investimento que este tipo de orador faz na preparação da sua intervenção revela-se completamente desproporcionado e desajustado. Escrupulosos, dão-se ao trabalho de organizar o discurso, de o

escrever, de juntar acetatos, vídeos e outro material de apoio, numa tentativa genuína de fazer passar a mensagem e serem eficazes. Na teoria está tudo certo, mas a prática nem confere com aquilo que pretendem.

Um discurso lido perante uma plateia torna-se facilmente maçador; uma intervenção feita com base em acetatos onde está escrito exactamente aquilo que o orador vai dizendo é impossível de acompanhar, pois a atenção divide-se entre o que é dito e aquilo que é mostrado; uma elaboração demasiado conceptualizada e centrada na ciência do próprio orador pode revelar-se perversa, na medida em que soa a presunção de superioridade, e uma teoria apresentada com excessivo pormenor é ineficaz porque os ouvintes não têm capacidade para reter tanta informação.

Assim sendo, por mais eloquente que seja o conteúdo ou a forma das intervenções públicas, elas só serão efectivas se forem “traduzidas” e simplificadas em função das características da plateia. Com simplificação não quero dizer banalização ou superficialidade, muito pelo contrário, trata-se de ser incisivo e de tentar centrar o discurso no essencial, poupar os ouvintes a longos e fastidiosos monólogos e perceber que tudo se perde quando o orador passa a ser ouvinte de si próprio e se deixa encantar com aquilo que vai dizendo.

Tenho participado e assistido a muitas palestras nos últimos dez anos e verifico que os verdadeiros conferencistas são aqueles que conseguem ser simples e articulados, que mantêm um discurso claro e uma pose atenta a quem os ouve. Falam em vez de ler e abstêm-se de enunciar a informação que vai aparecendo reflectida atrás, em ecrãs gigantes. Mas os bons oradores são capazes de improvisar sobre o momento e, até, de serem divertidos, tudo em função da atenção e expectativas dos presentes.

Em resumo, são especialistas que conseguem passar a sua mensagem de forma mais efectiva e menos cerebral, que fazem questão de adequar o discurso à realidade real e, por isso mesmo, deixam sempre boas ideias para pensar. Felizmente conheço vários.

ALVES, Laurinda, “À luz do dia”, in revista *Xis*, 23 de Novembro de 2002.
Morais e Macie (2013, p. 22-23)

O texto *Falar em Público* foi escrito por Laurinda Alves, para a *Revista XIS*, em 2002. O texto faz parte da antologia de textos do livro de português para a 12.^a classe (Morais; Macie, 2013) do SNE. Laurinda Alves tem nacionalidade portuguesa, é jornalista, autora e apresentadora de programas de televisão, criadora e directora da revista *XIS* e professora de Comunicação, Liderança e Ética na Nova SBE - *School of Business and Economics*, em Lisboa (Alves, 2026).

O texto organiza os seus argumentos por oposição, isto é, apresenta-se um ponto de vista contrário, contra-argumentos (ex.: *certos oradores alongam-se sempre mais do que devem, perdem-se no raciocínio, usam palavras caras, abusam de uma suposta erudição própria, intelectualizam o discurso e conseguem enfadar todos os presentes*) seguido de argumentos em defesa da tese (ex.: *as intervenções públicas, elas só serão efectivas se forem “traduzidas” e simplificadas em função das características da plateia*). Utiliza operadores argumentativos (ex.: *Assim sendo* e tantos outros). A estrutura interna do texto apresenta: uma introdução (1.º§); um desenvolvimento (2.º§, 3.º§, 4.º§ e 5.º§) e uma conclusão (6.º§). A estrutura externa concomitantemente à estrutura interna compreende, igualmente, três partes: a primeira, o tema (Falar em Público) e o assunto (a arte de falar ao público) e a tese (o bom orador é simples, articulado, com discurso claro e pose atenta a quem o ouve); a segunda, a dos contra-argumentos (ex.: *um discurso lido perante uma plateia torna-se facilmente maçador; o orador passa a ser ouvinte de si próprio e se deixa encantar com aquilo que vai dizendo*), dos argumentos (ex.: *os*

bons oradores falam em vez de ler e abstêm-se de enunciar a informação que vai aparecendo reflectida atrás, em ecrãs gigantes;; deixam sempre boas ideias para pensar) e operadores argumentativos (ex.: *piores do que, porque, ou, e, assim sendo, até, mas, em resumo, por isso mesmo* etc.). No que refere-se às características linguísticas, o texto é predominantemente enunciado na 1.^a pessoa (ex.: *não quero dizer; tenho participado; conheço vários* etc.), 3.^a pessoa (ex.: *usam palavras caras; intelectualizam o discurso; bocejo que provocam* etc.) do presente do indicativo e 3.^a pessoa (ex.: *serem eficazes*) do infinito pessoal.

A seguir, apresenta-se o texto-base 2, *Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença* (de hora em diante, JDJ), selecionado do livro de autoria Morais (2017), editado pela Plural Editores, usado pelos alunos na décima sexta aula.

Texto-base 2

Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença

Diz a sabedoria popular que “quem nasce torto, tarde ou nunca se endireita”. Embora reconheça o valor e a importância desta sabedoria, em determinados contextos, sou particularmente crítico quando se fazem generalizações, susceptíveis de influenciarem e serem aplicadas a todo um universo social.

Para nós, o problema da delinquência juvenil é um problema social que só pode ser resolvido no plano social, com instrumentos sociais, tudo o mais é típico de quem perfiha e partilha estereótipos negativos, alimentados por sinais de intolerância, expressos em palavras e discursos.

Pensamos e defendemos que toda a situação de delinquência é reversível, nomeadamente quando da existência de articulação da função educativa com a envolvente social num desejo de redução dos níveis de delinquência. Só neste contexto podemos falar de reinserção social com visibilidade e antídoto para os “modos de vida” dos grupos mais vulneráveis que a própria sociedade criou.

Vicente Genovés, uma das maiores autoridades mundiais sobre delinquência juvenil, referiu em conferência recente (ISCTE) que alguns jovens criados em meios propícios à delinquência conseguem escapar a estes comportamentos. Segundo o autor “o que faz a diferença é a existência, ou não, de um bom *software* social, ou seja, de um pensamento pró-social, aberto ao exterior”, capaz de combater preconceitos e xenofobia, preparar os jovens para “aprender a viver em conjunto”, apetrechando-os com os instrumentos indispensáveis ao seu desenvolvimento pessoal, à inserção social e à participação activa no mundo. Para concretizar esta preocupação, necessário se torna que a sociedade (família, comunicação social, escola...) assuma a responsabilidade social de traçar metas e medidas operacionais que valorizem os valores morais e humanos, que não fique indiferente à programação de conteúdos televisivos que exaltam a violência, o individualismo, a indiferença e a insensibilidade para “modos de vida” onde a delinquência se manifesta e se reproduz. Não sendo a educação uma varinha mágica para resolver todos os problemas da sociedade, proporciona sem dúvida o *software* de que fala Vicente Genovés. Segundo ele, “cerca de 50 por cento dos jovens dependem da nossa ajuda para ultrapassar esses comportamentos”. Por isso, a propósito de preparação de jovens para a vida em comum, deixo aqui uma interessante história, de Jack Griffin, publicada na revista *Dirigir* (nº69):

“Aos seis anos de idade, Johnny ia de carro com o pai quando este foi apanhado em excesso de velocidade. O pai meteu uma nota de vinte dólares dentro da carta de condução que entregou ao polícia. “Não há problema miúdo”, disse o pai. “Toda a gente faz o mesmo”. Quando tinha oito anos, assistiu a uma reunião familiar em que se estudava o modo mais eficaz de aldrabar a declaração de IRS. “Não há problema miúdo”, disse o tio. “Toda a gente faz o mesmo”. Quando tinha nove anos, a mãe levou-o ao teatro. O empregado da bilheteira dizia que já não havia bilhetes, mas a mãe com mais cinco dólares resolveu a situação. “Não há problema miúdo”, disse a mãe. “Toda a gente faz o mesmo”. Aos doze anos, partiu os óculos quando ia para a escola. A tia convenceu a companhia de seguros de que eles foram roubados e receberam 75 dólares. “Não há problema miúdo”, disse a tia. “Toda a gente faz o mesmo”. Aos quinze anos, jogava futebol na equipa do liceu, o treinador ensinou-o a pressionar o adversário, agarrando-o pela camisola sem que ninguém visse. “Não há problema miúdo”, disse o treinador. “Toda a gente faz o mesmo”. Aos dezasseis anos foi trabalhar durante o Verão num supermercado. Foi avisado pelo

gerente que tinha que pôr os morangos demasiado maduros no fundo das caixas e os melhores em cima, bem à vista. “Não há problema miúdo”, disse o gerente. “Toda a gente faz o mesmo”. Aos dezanove anos foi abordado por um aluno mais adiantado que lhe ofereceu as respostas a um exame por cinquenta dólares. “Não há problema miúdo”, disse-lhe o jovem colega. “Toda a gente faz o mesmo”. Johnny foi apanhado e expulso.

“Como pudeste fazer uma coisa destas a mim e à tua mãe e à família?” Gritou o pai. “Cá em casa não te ensinamos essas coisas.” O problema do Johnny é um problema de ausência de um modelo educativo, da falta de um código moral comum, que nem a família, nem a sociedade cumpriram plenamente. Esta ausência de responsabilidade é a semente da delinquência, tendendo a desenvolver-se e a constituir uma situação duradoura, quando se concentram e reciprocamente se reforçam desvantagens materiais e culturais, acompanhadas de sentimentos de intolerância, desprezo e discriminação ao nível familiar.

A delinquência e os delinquentes são da responsabilidade de todos, pelo que torna-se importante que cada um ajude o círculo a romper-se. Temos que reconhecer que há um longo caminho a percorrer no processo educativo para a formação cívica que pretendemos, nomeadamente dos mais jovens. Para tanto há que mudar atitudes e procurar estratégias que visem uma educação para o exercício da tolerância. A nosso ver tudo isso passa pela mudança estrutural dos sentimentos, comportamentos e sensibilidades que todos devemos assumir, pois é a partir daqui que surgirá o bom senso, principal norma de conduta da nossa actuação a todos os níveis, nomeadamente na escola, promovendo ambientes propícios ao desenvolvimento global do indivíduo.

José M. Teles Sampaio. 16 de Junho de 2001
Morais (2017, p. 150-151)

O texto *Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença* foi escrito por José M. Teles Sampaio, e publicado no jornal electrónico “Público”, em 16 de junho de 2001. Faz parte também da antologia dos textos seleccionados para o livro de português para o aluno da 11.ª classe (Morais, 2017) do SNE. José Maria Teles Sampaio, português, é, entre outras atividades, é articulista, director regional-adjunto da Direção Regional do Centro, professor do ensino recorrente no Estabelecimento Prisional de Viseu e Coordenador do 2.º ciclo do ensino recorrente (adultos) no Estabelecimento Prisional de Viseu (Portugal, 2006).

O texto usa o argumento de autoridade, uma estratégia argumentativa que organiza os argumentos citando autores reconhecidos na *arena* que discute o tema em questão (ex.: *Vicente Genovés, uma das maiores autoridades mundiais sobre delinquência juvenil; uma interessante história, de Jack Griffin, publicada na revista Dirigir, n.º69*) e a repetição intencional de duas expressões (ex.: *Não há problema miúdo e Toda a gente faz o mesmo*), isto é, coesão recorrencial que enfatiza e reforça contra-argumentos exemplificados a partir da história do Johnny, que evoluem cronologicamente (ex.: Johnny viu o pai subornar polícia, viu a família estudar para aldrabar a declaração de IRS, viu a mãe subornar o bilheteiro do teatro com 5 US\$, viu a tia burlar 75 US\$ a companhia de seguros, aprendeu a trapacear no jogo com o seu treinador, foi avisado para enganar os clientes do supermercado onde trabalhou durante o verão, comprou respostas de um jovem mais adiantado por 50\$, para fraudulentamente responder ao exame) até a sua expulsão da escola, melhor dizendo, até se tornar potencial delinquente. A estrutura interna apresenta uma introdução (1.º ao 3.º parágrafos); um desenvolvimento (4.º ao 6.º parágrafos) e uma conclusão (7.º parágrafo) e uma estrutura externa que se apresenta em

três partes distintas: primeira parte, tema (delinquência juvenil); assunto (A delinquência juvenil e o *antídoto* para a reinserção social do delinquente) e tese(s) (Para nós, o problema da delinquência juvenil é um problema social que só pode ser resolvido no plano social, com instrumentos sociais; Pensamos e defendemos que toda a situação de delinquência é reversível; A delinquência e os delinquentes são da responsabilidade de todos, pelo que torna-se importante que cada um ajude o círculo a romper-se); segunda parte, argumentos (Vicente Genovés referiu que “o que faz a diferença é a existência, ou não, de um bom *software* social, ou seja, de um pensamento pró-social, aberto ao exterior”, capaz de combater preconceitos e xenofobia, preparar os jovens para “aprender a viver em conjunto”, apetrechando-os com os instrumentos indispensáveis ao seu desenvolvimento pessoal, à inserção social e à participação activa no mundo) e contra-argumentos (Johnny ia de carro com o pai quando este foi apanhado em excesso de velocidade. O pai meteu uma nota de vinte dólares dentro da carta de condução que entregou ao polícia. “Não há problema miúdo”, disse o pai. “Toda a gente faz o mesmo”); terceira parte, síntese (A delinquência e os delinquentes são da responsabilidade de todos, pelo que torna-se importante que cada um ajude o círculo a romper-se; Para tanto há que mudar atitudes e procurar estratégias que visem uma educação para o exercício da tolerância; A nosso ver tudo isso passa pela mudança estrutural dos sentimentos, comportamentos e sensibilidades que todos devemos assumir). Os argumentos são conectados por operadores argumentativos (ex.: *ou, ou seja, embora, nomeadamente, segundo o autor, para concretizar esta preocupação, segundo ele, por isso, mas, pelo que, para tanto, pois* etc.). Em relação às características linguísticas, o texto tem predominância da 1.^a pessoa (ex.: *embora reconheça, sou particularmente crítico, para nós, pensamos e defendemos, podemos falar, dependem da nossa ajuda, deixo aqui, temos que reconhecer, formação cívica que pretendemos, a nosso ver, todos devemos assumir, norma de conduta da nossa atuação*).

Por último, na sequência da apresentação dos textos usados pelos aprendentes, segue o texto-base 3, *Chatices da Pobreza* (de agora em diante, CP), selecionado do livro didáctico de autoria de Macie (2013), da editora Pearson, usado pelos alunos na vigésima aula.

Texto-base 3

Chatices da pobreza

Não sei por que razão, mas o certo é que, quando estamos nas vésperas de algum grande acontecimento, sobretudo político, as camadas mais vulneráveis da sociedade moçambicana sofrem represálias. A Cimeira da União Africana está marcada para Julho [de 2003], em Maputo. A movimentação para a sua preparação já se faz sentir. Não sobram dúvidas de que vai ser um marco histórico para Moçambique. Só que, como entre nós “não há

bela sem senão”, os munícipes são os mais vulneráveis, e são eles que pagam uma factura elevada, sempre que esteja para realizar-se um evento político.

A correria é desenfreada de um lado para o outro. Os agentes da polícia é que protagonizam essas cenas, infelizmente.

Roberto Chitsondzo bem cantou: o país está prenhe de contrastes, a polícia rouba aos ladrões, os médicos fogem dos doentes e por aí fora. E todos nós somos impotentes, porque, sem poderes para contrariar o fenómeno, assistimos e lamentamos. Ninguém defende ninguém! Para onde mandar a queixa? As organizações que clamam pela defesa dos Direitos Humanos pouco fazem, porque também não são respeitadas.

Em todas as esquinas da cidade capital há gente a vender qualquer coisa. Nos últimos tempos a situação destes vendedores tem sido muito má. São corridos ou perseguidos com as suas mercadorias. Os produtos de quem não consegue escapulir-se são recolhidos pelos agentes, ninguém sabe para onde?

Na Praça 25 de Junho é que as senhoras vendedeiras estão mal. Os seus produtos foram levados para a 1.ª Esquadra da Polícia de Moçambique (PRM). Quem quis segui-los foi lá encarcerado. No dia seguinte, seguiram “viagem”. Foi então que o “cabritismo” começou a marcar presença. A vendedeira que não quis ver o seu destino teve de desembolsar algum valor monetário para se libertar.

O pretexto é que aquela praça é um foco de desmandos, que vão do consumo de drogas aos esfaqueamentos. Porém, a polícia sabe que isso não é verdade. Aquele homem que foi encontrado estatelado, supostamente envenenado, veio, ninguém sabe de onde, com seus comparsas que o abandonaram naquele local.

Nesta terra, os mais carentes são cada vez mais espezninhados por quem, em princípio, deveria defendê-los.

P. António, *in* NOTÍCIAS, 29 de Maio de 2003 (adaptado)
Macie (2013, p. 119-120)

O texto *Chatices da Pobreza* é de autoria do Pe. António, escrito para *NOTÍCIAS*, publicado em 29 de maio de 2003. Foi adaptado e incluído na antologia dos textos do livro de português para o aluno da 11.ª classe (Macie, 2013), do SNE. Padre António Ino (1931-2021) foi missionário comboniano italiano, trabalhou em Moçambique de 1973 a 2002, como director espiritual no Seminário Maior de Santo Agostinho, na Matola, província de Maputo. Também foi missionário nas dioceses de Coimbra, Santarém e Viseu. Foi na Diocese de Viseu onde faleceu aos 90 anos de idade (ECCLESIA, 2021). O texto apresenta uma estrutura interna composta de uma introdução (1.º parágrafo); um desenvolvimento (2.º, 3.º, 4.º, 5.º e 6.º parágrafos) e uma conclusão (7.º parágrafo). Concomitantemente, a estrutura externa apresenta três partes: a primeira parte compreende o tema (pobreza); o assunto (Pobreza e a luta pela sobrevivência dos cidadãos vulneráveis na cidade de Maputo); uma antítese (*A Cimeira da União Africana está marcada para Julho [de 2003], em Maputo. A movimentação para a sua preparação já se faz sentir. Não sobram dúvidas de que vai ser um marco histórico para Moçambique*) e uma tese (*entre nós “não há bela sem senão”, os munícipes são os mais vulneráveis, e são eles que pagam uma factura elevada, sempre que esteja para realizar-se um evento político*). O texto organiza os seus argumentos por tipo. Isso inclui argumentos de autoridade (exemplo: *As organizações que clamam pela defesa dos Direitos Humanos*); topoi (exemplo: *entre nós “não há bela sem senão”; No dia seguinte, seguiram “viagem” [foram mortas]; Foi então que o “cabritismo” começou a marcar presença*); evidências (exemplo: *Em*

todas as esquinas da cidade capital há gente a vender qualquer coisa. Nos últimos tempos a situação destes vendedores tem sido muito má. São corridos ou perseguidos com as suas mercadorias. Os produtos de quem não consegue escapulir-se são recolhidos pelos agentes, ninguém sabe para onde?); exemplificação (exemplo: Roberto Chitsondo bem cantou: o país está prenhe de contrastes, a polícia rouba aos ladrões, os médicos fogem dos doentes e por aí fora); causa (exemplo: Os seus produtos foram levados para a 1.ª Esquadra da Polícia de Moçambique (PRM); Quem quis segui-los foi lá encarcerado); consequências (exemplo: No dia seguinte, seguiram “viagem”; Foi então que o “cabritismo” começou a marcar presença; A vendedeira que não quis ver o seu destino teve de desembolsar algum valor monetário para se libertar). Os operadores argumentativos tecem o texto e garantem a direção da argumentação (ex.: só que; não sobram dúvidas; mas; sobretudo; porque; porém; supostamente; por quem; em princípio; foi então que; infelizmente). As características linguísticas do texto flutuam entre metáforas (exemplo: No dia seguinte, seguiram “viagem”; Foi então que o “cabritismo” começou a marcar presença; A vendedeira que não quis ver o seu destino); marcas da oralidade (exemplo: escapulir-se; vendedeira; por aí fora; só que); 1.ª pessoa do presente do indicativo (exemplo: nós; assistimos; somos; lamentamos) 3.ª pessoa do presente do indicativo (exemplo: sofrem; seguiram; eles pagam; segui-los; defendê-los); forma vaga referente à 3.ª pessoa (exemplo: ninguém).

Os textos *Falar em Público, Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença* e *Chatices da Pobreza* são textos de base dissertativa. As suas temáticas influenciaram a sua selecção pelo pesquisador em coordenação com o professor responsável pelas turmas colaboradoras desta pesquisa. Foi considerada, na ocasião, a possibilidade da sua leitura engatilhar, no aluno, posições críticas diante do(s) tema(s) e assuntos tratados. A seguir, os aspectos observados na produção escrita dos aprendentes sobre os textos lidos.

A (re)construção dos textos pelos colaboradores resulta da leitura e compreensão leitora *off-line*, ou seja, de uma actividade de produção escrita do texto lido com realização de inferências não automatizadas. O aluno realiza as inferências mais tarde, porque, no processamento, precisa de tempo para serem realizadas. Um processo que, segundo Coscarelli (2002), deve possibilitar ao leitor monitorar e avaliar as inferências por si realizadas, com o objectivo de construir a coerência global do texto.

Os alunos da escola de Muchilipo (re)construíram três textos, um de cada texto-base: *Falar em Público; Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença; Chatices da Pobreza*. As actividades com os textos-base foram realizadas igualmente em aulas distintas:

oitava, décima sexta e vigésima aula observadas, respectivamente. O procedimento de textualização, que constitui o assunto deste ponto, de acordo com Azeredo (2023), faz parte do modo enunciativo de organização do discurso que compreende a relação do locutor com o que ele diz sobre o mundo. Nos detivemos nos textos de base dissertativa, artigo de opinião, para inferir, com base no resumo dos textos produzidos pelos alunos, como metodologia para a aplicação de inferências e a consolidação de mecanismos de leitura, na aula de e em língua portuguesa em contexto de segunda língua numa turma da 12.^a classe. Busca-se, a seguir, o que Santos, Silva e Cerqueira (2022, p. 154) consideraram “a marca do autor, que o diferencia dos demais por ter um modo diferente de dizer aquilo que tem a dizer”. A mobilização dos recursos linguísticos a serviço da subjectividade de quem os necessita para utilizar, na perspectiva dos indícios da autoria, carecem, segundo Santos, Silva e Cerqueira (2022), de variáveis *históricas*²¹. Na perspectiva da intertextualidade de Fiorin advogada por Santos, Silva e Cerqueira (2022) o processo de alusão revela-se distintivo na (re)construção do texto-base apresentada pelos alunos: as relações hiperonímicas e figurativizações do(s) tema(s), sem prejuízo dos outros processos, isto é, a citação e a estilização, que vão se manifestando, timidamente, em um e outro texto (re)construído.

O primeiro texto tem como tema oratória: falar em público; focado no desenvolvimento de habilidades da arte de falar em público, que perpassa em aspectos práticos da comunicação e da linguagem verbal e não-verbal com o objectivo de persuadir a audiência, o destinatário, o interlocutor. A tarefa de (re)construir este primeiro texto iniciou depois de serem distribuídos, pelo professor responsável pela turma, 47 cópias aos colaboradores presentes. No final, apenas nove colaboradores devolveram os seus textos ao professor. Formulou-se, de imediato, a questão: (1) **por que 38 alunos não devolveram o texto?** A nossa hipótese é de que o tema não tenha sido devidamente trabalhado antes da tarefa de (re)construir o texto-base proposto e que havia pouca informação prévia em posse dos colaboradores sobre o tema em pauta. Por isso, que, para a maioria dos colaboradores, foi difícil terminar a tarefa a tempo.

A segunda proposta temática coloca em discussão a *relação existente entre a delinquência juvenil e uma educação adequada*. O argumento central gravita em volta da tese: a delinquência juvenil pode ser suplantada por uma educação adequada. Em contraste, o autor do texto apresenta uma sociedade pouco “ortodoxa” que expõe os seus jovens a modelos de

²¹ A “própria dinâmica da sociedade, que se constrói sobre o signo contraditório e marcado por diferentes posicionamentos ideológicos. A defesa de um ou de outro posicionamento é construído ao longo da história e, para modificar a maneira como o outro concebe determinado tema” (Santos; Silva; Cerqueira, 2022, p. 156).

comportamentos amorais e imorais, que os iniciam à delinquência de forma deliberada. No final de 45min, dos 61 alunos, apenas 13 devolveram os seus textos ao professor. A seguir, formulou-se, a questão: (2) **por que 48 colaboradores não devolveram os seus textos?** A nossa hipótese é que o aluno conhece o tema e teve algum *receio* de comprometer-se em suas construções ao (re)construir o texto-base com as suas próprias palavras. Essa discussão possivelmente envolveu autor-texto-leitor-colega de carteira. Por isso, que, para a maioria dos colaboradores, foi difícil terminar a tarefa a tempo.

A terceira proposta temática coloca no centro dos debates uma das condições sociais que mais acomete o povo moçambicano – pobreza (financeira, diga-se). Os argumentos centrais gravitam em volta da convicção de que a pobreza material é exacerbada pelo comportamento de actores sociais como a polícia, que asfixia e retira a dignidade dos vendedores ambulantes nas cidades de Moçambique. Para além do abuso perpetrado pelas autoridades municipais, que perseguem esses cidadãos para “extorquir” e “pilhar” os seus bens em nome da postura urbana. No final das actividades, dos 61 alunos, 43 devolveram os seus textos ao professor. A seguir, formulou-se, a questão (3) **por que 18 colaboradores não devolveram os seus textos?** A nossa hipótese é que os colaboradores identificaram-se com o tema, envolveram-se e viram na (re)construção do texto-base a oportunidade de partilhar com os professores, também, as suas vivências quotidianas. Por isso, mais da metade dos colaboradores terminou a tarefa em tempo útil, e os que não terminaram, nada mais representam, senão, uma das possibilidades do PEA.

Consideramos que os três textos são, na perspectiva dos letramentos, *situados*, já que tanto a questão da oratória, quanto a questão da delinquência juvenil, quanto a questão da violência contra os mais pobres são temáticas que estão na ordem do dia em revistas e jornais moçambicanos e que o aluno da 12.^a precisa reflectir sobre tais temáticas para ir construindo seu posicionamento como cidadão.

Dos colaboradores, de uma forma geral, recebemos 65 resumos, sobre os três textos. Foi proposto pelo professor da turma que cada aluno produzisse um resumo de cada texto em aulas diferentes. Nas aulas em que havia a proposta de produção dos resumos, a quantidade dos textos devolvidos pelos colaboradores foi aumentando progressivamente.

Recebidos os textos, eles passaram por uma análise tanto da forma quanto do conteúdo, considerando os critérios de análise. A seguir, faremos a análise dos aspectos formais do texto escrito, já que tais aspectos revelam dados sobre leitura e figura como um de nossos critérios de análise, enumerados na metodologia.

A *forma* dos textos apresentada pelos colaboradores é de uma riqueza de informação *sociocultural* desafiadora para os novos letramentos de leitura e de escrita em Português L2. O desafio *convoca* letramentos para lidar com as dificuldades enfrentadas pelos alunos e os agentes dos letramentos formais (os professores e as escolas oficiais). O desafio pode se agravar ainda se o ensino de leitura seguir, segundo Kleiman (2022, p. 73), “a prática escolar, tanto do professor como do livro didático, que privilegia uma leitura, a do professor, como única leitura correta, autorizada”. Os dados a seguir revelam como o aprendente apresenta dificuldades ortográficas, apesar de seu esforço para escrever a palavra conforme a norma. Vejamos:

(01) [...] *interVenção* revela-se *comPletamente desProPorcionado* e *desajustado* (Kalunga, 24 anos, 12.^a classe, sobre o texto FP).

(02) *Ouve* que quem nasce torto, *tende nunca-ce* endireita ele *Conhece O Valor* e a *inportancia deta* sabedoria de (Tapua, 19 anos, 12.^a classe, sobre o texto JDP).

(03) *Nao* so o pais esta cheio de *ladroes, trafica-ntes* e *assasino* e esta cheio de *corupção*. (Ngaliza, 18 anos, 12.^a classe, sobre o texto CP).

Em boa parte dos resumos produzidos pelos colaboradores, houve uma sistemática falta de acentuação nas palavras. Isso ocorre devido a diversos fatores, tais como: desconhecimento das regras de acentuação gráfica, esquecimento do acento porque o texto precisava ser entregue com rapidez, desatenção ao escrever. As estruturas elaboradas revelam um fenómeno que permeia todos os textos produzidos, a ausência ou presença de acentos em palavras acentuadas ou não acentuadas, como, por ex.: *publico* (v) ≠ *público* (sub. ou adj.) que no contexto discursivo pode (re)orientar a compreensão de quem ouve ou lê o texto, considerando a classe da palavra e o co-texto em que ela está a ser utilizada.

Os dados a seguir mostram os problemas de acentuação:

(04) *Os ouvinte* a *longas e fastidiosees monologos* e *Perceber* que *tudo se Perde* quando o *oradeer* *Passa* a ser *ouvinte* de si *Proprio* e se *deixa encantar* com *aquilo* que *vai dizendo* (Mbedho, 20 anos, 12.^a classe, texto FP).

(05) *Não Sendo* a *educação* uma *varinha magica* para *resolver* todos as *problema* da *Sociedade*, *proporciona* Sem *duvida*. (Ndaekeza, 23 anos, 12.^a classe, texto JDJ).

(06) o *Pais esta Prenhe* de *co-ntrastes*, a *policia* rouba aos *ladroes*, os *medicos* fogem dos *doentes* e Por *ai* fora (Tambyray, 21 anos, 12.^a classe, texto CP).

Houve também na produção textual dos alunos problemas de pontuação, o que é comum até mesmo em textos de alunos universitários. Tais problemas, por vezes, prejudicaram a clareza, a coesão e a coerência do texto. Vejamos alguns dados:

(07) *Tese é a base que a pessoa usa para a defesa. Criar uma tese para Convencer a maioria é uma arte. Um bom orador é aquele que elabora uma tese como base e argumentos de uma forma traduzida e simplificada de modo a facilitar a percepção (Ndoka, 18 anos, 12.ª classe, texto FP).*

(08) *o texto Fala Sobre O Valor dos Jovens e a Sabetoria dos Jovens e Sobre tudo O mais ImPordamde é a Sabedoria e quie os Jovens deve Mudar a aditudo de ser delenguende e ~~que~~ è ImPordande que Cada um aJude a Circular a RomPer-se Temos que Reconhecer que a longo caminho a Pre corer no Proceso Educativo (Amadhambura, 24 anos, 12.ª classe, texto JDJ).*

(09) *quanto EsTamos nas Vespera de alguns grandes acontecimento, sobretudo politico ele ja acaba de não Saber O Razão mas Certo é que as camadas mais Vulneraveis so que como entre nós não ha bela sem senão e Não Sobram duvidas de Vais ser um marco Historico para mocambique Sempre que esTeja Para realizar-se um evento politico, Os municipios são os mais Vulneráveis e são eles que Pagam uma factura elevadas, (Kwaeza, 21 anos, 12.ª classe, texto CP).*

A gramática portuguesa ensinada na escola estabelece como regra que o **sujeito deve concordar com o verbo em número e em pessoa**. Os textos apresentaram estruturas em que não se realizam a concordância sujeito-verbo em número e, às vezes, em pessoa. Uma hipótese para que isso aconteça é que a estrutura das línguas maternas dos alunos mescla-se com a estrutura da língua-alvo de ensino e de aprendizagem (português L2). Os dados a seguir podem elucidar comprovar a não concordância presente em boa parte dos textos:

(10) *ser incisivo e te tanta centrol o discurso no essencial poupar **os ouvinte** e longos fastidiosos monologos (Nkavandame, 18 anos, 12.ª classe, texto FP).*

(11) ***Eu Percebe** que para nós o Problema de delinquência juvenil é um Problema Social que Só Pode Ser resolVido no Plano Social. (Nakreke, 19 anos, 12.ª classe, texto JDJ).*

(12) *[...] os políticos que **nós mesmo** elegemos **eles mesmo cria leis** erradas para nos, [...] (Vumbuka, 22 anos, 12.ª classe, texto CP).*

Na escola formal, o ensino da língua rege-se pela gramática normativa. A **regência verbal e / ou nominal** é uma dessas “leis” que também representa uma marca distintiva entre as manifestações escritas apresentadas pelos colaboradores. Isso é possível observar a partir dos excertos dos textos produzidos pelos colaboradores desta tese.

(13) *Muitas vezes o investimento que este tipo de orador faz na **preparação na** sua intervenção revela-se completamente desproporcionado e desajustado. (Nkavandame, 18 anos, 12.ª classe, texto FP).*

(14) *É **com isso** nas comunidades sociais ha delinquência por falta de reprimter **pessoas ao** cometer um erro. (Ndapedza, 20 anos, 12.ª classe, texto JDJ).*

(15) O texto esclarece que o nosso país esta a ser **dirigido com** pessoas erradas [...]. (Vumbuka, 22 anos, 12.^a classe, texto CP)

Em relação ao *conteúdo* dos textos produzidos pelos alunos ou “(re) construídos”, fazendo-se uso da terminologia de van Dijk (1980), apresenta o que se pode cunhar de *unidade na diversidade*. Van Dijk (1980) advoga que a (re) construção de qualquer texto está dependente dos propósitos e dos conhecimentos de cada leitor de modo que cada leitor possa produzir uma macroestrutura distinta para um mesmo texto.

O reconhecimento da temática de um texto é uma operação interpretativa mínima básica no processo de leitura. Desse modo, procuramos verificar se os alunos conseguiram fazer esse reconhecimento no texto. Pode-se dizer que a maioria dos colaboradores, por meio de seus textos, conseguiu identificar **o tema central** de cada um dos textos lidos: FP, JDJ e CP. A começar pelos textos com uma identificação não tão clara do tema, o que pode ser provado por meio de excertos dos textos nos dados (16), (17) e (18):

(16) *FALAR EM PÚBLICO ... é uma arte* (Kalunga, 24 anos, 12.^a classe, texto FP).

(17) *O meu resumo é que a delinquência não nos ajuda a ser uma Pessoa a Pluveitosa Por que deixamos de [...] usar a sabedoria Para sermos uns alunos.* (Mukathota, 22 anos, 12.^a classe, texto JDJ).

(18) *Os munícipes são os mais vulneráveis , e são eles que Pagam uma factura , sempre que esteja Para realizar-se um evento Político.* (Tambyray, 25 anos, 12.^a classe).

Os excertos apresentados nos dados (19), (20) e (21) mostram evidências da identificação clara e explícita do tema do texto dos textos: FP, JDJ e CP:

(19) *Criar uma tese para convencer a maioria é uma arte.* (Ndoka, 18 anos, 12.^a classe, texto FP).

(20) *A delinquência juvenil o segundo minha precepção é uma transgressão de conduta que deve ser analisada sob aspectos sociais e psicológicos.* (Ndaphamba, 23 anos, 12.^a classe, texto JDJ).

(21) *O texto Chatices da Pobreza fala sobre a ditadura do governo.* (Walemba, 18 anos, 12.^a classe, texto CP).

Completamente deslocados do tema, são os dados apresentados em (22), (23) e (24), que mostram evidências de textos (re)construídos por meio de resumos em que não há identificação do tema central do texto-base lido. Vejamos:

(22) *Num Pais tomando Pelas manias dos conferencias debates manias encontros seminarios e coloquios mais ou menos substantivos é arrepiante assistir a certas preleções de certo arodores.* (Molenne, 22 anos, 12.^a classe, texto FP).

(23) *Família e Comunicação Social e Escola muletas operacionais que valorizam os valores Morais e humana. Mudança Estrutura dos Sentimentos, Comprovação e Sensibilidade que todos devemos assumir. (Mbophana, 23 anos, 12.ª classe, texto JDJ).*

(24) *que quando estamos nas Vésperas de alguns acontecimentos sobretudo políticos as camadas históricas para Moçambique se como entre nós não faz mais do que nos para nós moçambicanos em todas as esquinas da cidade capital há gente ventar qualquer coisa (Hasubuge, 19 anos, 12.ª classe, texto CP).*

Nesses trechos, os alunos parecem ter-se envolvido emocionalmente com a temática, inclusive usando a primeira pessoa, porque são temas próximos daquilo que vivem. O letramento escrito traduz a vivência social, designadamente: a *delinquência juvenil e a educação* e a *pobreza*, de uma forma geral. Há identificação pessoal com a temática por parte dos colaboradores e isso pode ser observado em seus escritos, nos dados apresentados em (26), (27) e (28):

(26) *O meu resumo é que a delinquência não nos ajuda a ser uma pessoa a preveitosa por que devemos de sermos de usar a sabedoria para sermos uns alunos. (Gulamo Hamade, 21 anos, 12.ª classe, texto JDJ).*

(27) *por ex: Os políticos que nós mesmo elegemos pra nos servirem, eles crãim leis que eles mesmo não os cumprem, e os nossos polícias que nós deveríamos confiar são elesmesmos que nos mais tememos em vez de nos protegerem nós atacam nos robam nos ferrem brutalmente (Saide, 18 anos, 12.ª classe, texto CP).*

O género resumo, se não bem estudado, pode ser confundido com cópia do texto-base. No processo interpretativo, a **cópia** revela limitação das estratégias de leitura do colaborador que, possivelmente, acredita na transparência das informações na superfície do texto. Há uma tentativa de repetir apenas o que está escrito no texto-base, o que nada revela sobre as habilidades cognitivas adquiridas por meio daquela leitura. Porém, não poucas vezes, e, em quase todos os textos, a cópia se revela fiel ao texto-base e/ou ininteligível. Servem de evidências os excertos apresentados nos exemplos (28), (29) e (30):

(28) *Seduzir uma plateia, prender a atenção dees ou vintes, fazer um discurso assertivo, encontrar as palei vras certas, ter a noção do tempo e a tender á qualideide dees interlocutores, Parei neio feilar nem a cima nem a baixo das suas expectutivas é uma arte. (Mbedho, 20 anos, 12.ª classe, texto FP).*

(29) *A delinquencia e os delinquentes sao da responsabilidade de todos, pelo que torna-se importante que cada um ajude o circulo-a ronper-se. Temos que reconhecer que há um longo caminho a percorrer no processo educativo para formação civica que pretendemos (Zainaba, 23 anos, 12.ª classe, texto JDJ).*

(30) *não sei Razão mas o certo é que quando estamos nas Vésperas de algum grande acontecimento, sobretudo político, as camadas mais vulneráveis da sociedade moçambicana sofrem rePresálias. (Madala, 23 anos, 12.ª classe, texto DP).*

Mesmo que os trechos acima tenham produzido cópias fiéis dos textos lidos, há alguns problemas relacionados à ortografia, acentuação, pontuação, uso de letras maiúsculas e

minúsculas. Isso sinaliza para o professor, para a comunidade escolar e para o governo a necessidade de haver políticas públicas de alfabetização que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual desses alunos.

Na tarefa de resumir um texto, uma regra afigura-se comumente (in) compreendida pelos alunos do ensino primário ao superior. Há percepções segundo as quais resumir é, literalmente, *cortar* tudo o que, aparentemente, não *interessa* na superfície do texto-base (Saulosse, 2024). Kintsch e van Dijk (1978) cunharam, em seu modelo de compreensão de texto, não como regra rígida para resumir um texto, mas como estratégia a utilizar durante a compreensão leitora, de *apagamento*, isto é, apaga-se tudo que não constitui condição de interpretação para uma outra proposição subsequente. Esta estratégia dá a indicação de que não se retira aleatoriamente o material linguístico da superfície do texto-base. Melhor dizendo, há princípios a respeitar, e eles afirmam que não se deve apagar o que constitui condição de interpretação para outras proposições (Kintsch; van Dijk, 1978; van Dijk, 1980; 2004). Dos textos recebidos dos colaboradores, algumas evidências indicam ainda a existência de estruturas elaboradas com base no material dispensável ao discurso central do texto-base.

Isso se relaciona com a noção de **hierarquização das ideias**. Há três ideias (centrais), uma para cada texto-base, e ideias que são secundárias. No texto-base, *Falar em Público*, a ideia central é: *a arte de comunicar com eficácia-eficiência e autenticidade ao falar em público*. Diferente do primeiro texto, o texto-base: *Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença*, coloca em discussão um problema social caro às sociedades moçambicanas e não só: *a responsabilidade da família, da escola e das sociedades na prevenção, reabilitação e reintegração dos jovens delinquentes*. Próximo desse problema social está a questão da vulnerabilidade dos desfavorecidos em Moçambique, colocado em debate no texto-base, *Chatices da Pobreza*, com o tema central: *injustiça social sofrida pelos pobres de/em Moçambique perpetrada por quem detém algum tipo de poder*. O que se nota na apresentação de alguns textos produzidos é o (não)reconhecimento da hierarquia de ideias expressas no texto-base, um facto que se apresenta na confusão que o colaborador faz na distanciação entre a ideia central e as ideias secundárias, ou seja, aquelas que não devem ser apagadas e aquelas que devem ser apagadas. A hierarquização de ideias permite que o leitor perceba o que é focal (*foreground*) e o que é menos focal (*background*) no texto, contribuindo para a identificação de seu ponto de vista. Em vários casos, a não percepção da hierarquia de ideias pelos alunos da 12^a classe contribui para que ideias secundárias fossem apresentadas como centrais, como se pode evidenciar nos dados (31), (32) e (33), a seguir:

(31) Assim sendo, por mais eloquente que seja o conteúdo ou forma dos ~~Int~~ Intervenções Públicas, elas só serão efectivas se forem “traduzidas” e simplificadas em função das características da Plateia. (Mainini, 21 anos, 12.^a classe, texto FP).

(32) expuLso. Como pUdesSte fazer uma Coisa deStaS a mim e - a tua mãe (não te querites o pai “ca em Casa) e a familia queritu o pai “Ca em CaSa nao te enSnamos eSSa CoiSas (Madalena, 21 anos, 12.^a classe, texto JDJ).

(33) Os municipes são os mais vulneraveis, e são eles que pagam (O) Oma factura elevada, sempre que esteja para realizar-se Om Vento polidico. (Paradzay, 20 anos, 12.^a classe, texto CP).

Na elaboração de um texto, seja ele texto-base ou (re)construído de um texto-base, o seu autor deve sequenciar as ideias no sentido de construir uma lógica discursiva que manifeste seus propósitos de comunicação. Nesse sentido, os conectores servem para sequenciar o argumento e formar um raciocínio coeso e coerente. Relativamente aos textos produzidos pelos alunos, pode-se dizer que há, na sua maioria, **encadeamento lógico das ideias** ainda incipiente ou mediano, por existência de (in)adequação ou ausência de elementos coesivos nas estruturas elaboradas. Se as ideias não estão bem conectadas, não é possível perceber se o aluno desenvolveu bem a compreensão do texto. Algumas evidências desses fenómenos podem ser observados nos excertos de textos apresentados nos dados (34), (35) e (36):

(34) **Sendo aSSim**, por **mais** Eloquente **que** Seja o conteúdo ouaforma da S intervenções publicas / Tenho participado e aSSiStido a muitas palestras nos ultim oS dez anoS e **que** oS verdadeiros con-ferenCiStaS são aqueles **que** ConSequem Ser Simples e e articulados, **que** matém um discurso claro e uma poSe atenta a quem oS ouve. (Maimuna, 18 anos, 12.^a classe, texto FP).

(35) por mim Diz a Sabedoria popular que “quem nasce torto , tarde ou nunca **se** endireita. Vicente genovês **uma da maiores autoridade mundiais Sobre deliquência Juvenil** , referiu Em Canferência recente que alguns jovens criados Em meios brobicios á delinquência para a prenter a ViVEr Em Conjunto (Ndaekeza, 23 anos, 12.^a classe, texto JDJ).

(36) os **seus** levados para a 1. esquadra lodos os Países **que** Provem estamos nos actividade para lem com A correria e desenfreada de um lado Pra o Centro os augente ~~político~~ Policia e **que** Protaganiza **esta** cenal infelizmente **isso** não é Verdade **todos os** familia ~~não~~-encontra Para um lado **Por que ele** não faz nada **do que ele** Por todos os Pessau (Hasubuge, 19 anos, 12.^a classe, texto CP).

Em (34), a coesão é construída razoavelmente por meio de sequenciadores e referenciadores, tais como *sendo assim, mais que, que, e, os*. Esse uso razoável permite que leitor do resumo compreenda minimamente aquilo que o aluno deseja comunicar e permite também perceber que ele recupera algumas ideias do texto-base. Há um leve truncamento sintático na segunda ocorrência da palavra *que*. Em (35), apesar da escassez de articuladores sintáticos, o texto é em parte compreensível e de alguma forma o aluno colaborador demonstra minimamente alguma compreensão do texto-base. Em (36), apesar do uso abundante de articuladores (*seus, que, e, esta, isso, todos os, para que, ele, do que ele*), o leitor tem maior

dificuldade de compreender o que o aluno está tentando comunicar. Nesse sentido, em relação à compreensão leitora, fica também difícil saber se ele compreendeu parcial ou completamente o texto-base, já que nem sempre a escrita é condição para a leitura. Há diversas possibilidades: ele pode não ter compreendido o texto-base; ele pode ter compreendido minimamente ou maximamente o texto-base, mas não conseguiu mostrar essa compreensão por meio da escrita.

Os discursos dos textos apresentados pelos colaboradores revelam um equilíbrio no que se refere à objectividade e à subjectividade. Melhor dizendo, há discurso impessoal, objectivos e/ou neutros e há discursos subjectivos. Há produções textuais com marcas explícitas de **subjectividade** e (re)construções com marcas da neutralidade. Apesar de os resumos não opinativos e os resumos opinativos constituírem categorias distintas, a mescla entre objectividade e subjectividade é positiva, uma vez que mostra que os alunos estão se baseando nas ideias do texto-base ao mesmo tempo que possuem um opinião sobre tais ideias. Além disso, as marcas de subjectividade evidenciam indícios de autoria dos alunos, já que não se contentam em simplesmente reproduzir ideias dos textos, mas manifestar-se sobre elas. Vejamos os dados de (37) a (42), a seguir, nos quais destacamos as marcas de subjectividade:

(37) *É necessário ter habilidades de comunicação eficazes ao discursos públicos, como prender a atenção dos ouvintes usar linguagem acessível e manter a concisão. Critica oradores que se estendem demais, usam vocabulários complexo e falham em cativar o Público, resultando em discursos tediosos e pouco impatantes. (Gulsumo, 21 anos, 12.ª classe, texto FP).*

(38) *Eu entendo que: A delinquência e os delinquentes são da responsabilidade de todos, [...] A Vosso ver tudo isso passa pela mudança estrutural dos sentimentos e sensibilidades que todos devemos assumir, [...] principal norma de contuta da nossa actuação a todos os niveis (Zainaba, 23 anos, 12.ª classe, texto JDJ).*

(39) *segundo a minha percepção duma forma resumida Percebe que O nosso país esta a ser dirigido por Pessoas erradas, são colocado num lugar que não os merecem. (Saïde, 18 anos, 12.ª classe, texto CP).*

(40) *Criar uma tese para convencer a maioria é uma arte (Ndoka, 18 anos, 12.ª classe, texto FP).*

(41) *Os que participaram nesse texto todos são delinquentes por que fizeram uma delinquência por falta de ética moral. (Ndapedza, 20 anos, 12.ª classe, texto JDJ).*

(42) *No meu ponto de vista é: cada um de nós queremos tirar proveito nos outro. A nossa questão é que não queremos fazer algo que segue a ordem, sobretudo que estamos a fazer algo que nos beneficiar. (Ndophunga, 23 anos, 12.ª classe, texto CP).*

Como se pode ver nos dados, o uso de adjetivos como *necessário, eficazes, erradas, delinquentes*, contribuem para que o aluno insira no texto a sua percepção sobre as informações e/ou opiniões dos textos-base, muito embora o género *resumo*, em geral, não admite posicionamento de seu produtor. No dado (38), por exemplo, o aluno consegue separar a sua própria voz (*eu entendo que*) da voz do autor do texto-base (*a vosso ver*). Essa distinção de

vozes num resumo é fundamental no processo de compreensão leitora. Fazer uso de expressões como *segundo o autor, conforme o autor, o autor apresenta, o autor argumenta, o autor sugere, o autor defende a tese* mostra que o produtor do resumo tem consciência de que quem está dizendo não é ele, mas o autor. Além disso, quando ele diz que é o autor que *mostra, apresenta, argumenta, defende*, o produtor do resumo não se compromete com o que está sendo dito. Ele só se compromete com aquilo que diz, tal como ocorre no dado (39), em que o aluno colaborador faz questão de dizer *segundo a minha percepção numa forma resumida Percebe que*. Neste caso, fica explícito que o conteúdo comunicado é uma percepção do aluno, e não do autor do texto-base. Em (40), o aluno faz uma afirmação sobre o ato de falar em público. Em (41), há uma generalização sobre o texto, o que pode ser um problema, porque o texto não afirma que *todos são delinquentes*. Em (42), novamente, temos um caso em que o aluno deixa marcada verbalmente a sua opinião sobre aquilo que leu no texto.

Qual é o impacto da presença da subjetividade nos resumos para a compreensão leitora? O impacto está no fato de que o aluno diz com suas palavras aquilo que compreendeu do texto, mesmo contrariando as regras de construção do género. No caso de (37), (38) e (39), a opinião dos alunos em relação aos textos é compatível com aquilo que os textos dizem. Logo, parece ter havido compreensão leitora.

Outra observação importante para verificar a compreensão leitora é que, na produção do resumo do texto-base, o colaborador não só emite julgamentos, não só faz crítica, como também altera a ideia central do texto-base. Em geral, boa parte dos textos apresentados pelos colaboradores, ao parafrasear o texto-base modificaram total ou parcialmente a orientação argumentativa-discursiva do texto-base. Isso contribuiu para tornar a produção textual parcialmente (in)adequada em relação ao texto-base. Os dados (43), (44) e (45) apresentam excertos com evidências dessas (re)orientações argumentativas-discursivas:

(43) *Na Simplificação o orador não deve banalizar o Conteúdo pelo contrario **deve Centralizar o discurso*** (Ndoka, 18 anos, 12.^a classe, texto FP).

(44) ***Os que participaram nesse texto todos são delinquentes** por que fizeram uma delinquência por falta de ética moral.* (Ndapedza, 20 anos, 12.^a classe, texto JDJ).

(45) *E por ultimo de meu resumo, vou falar um pouco sobre drogas. **não podes consumir drogas as pessoas de menor idade*** (Malidza, 19 anos, 12.^a classe, texto CP).

Em (43), a ideia apresentada pelo aluno que diverge do texto original é “*o orador deve Centralizar o discurso*”. Em (44), a ideia apresentada pelo aluno que não está no texto-base é

“*Os que participaram nesse texto todos são delinquentes*”. Por fim, em (45), o aluno afirma “*não podes consumir drogas as pessoas de menor idade*” e o texto-base não o faz.

Como nesta tese o objetivo fundamental não é avaliar a produção do gênero resumo em si, mas a prática leitora dos alunos, consideramos como positivo o movimento do aluno em deixar marcada a sua opinião, o seu posicionamento em relação aos fatos argumentativos do texto. Por outro lado, alterar as ideias do texto-base sem sinalizar quem é que está dizendo (se o autor do texto ou se o aluno produtor do resumo) pode ser um indício de que falta amadurecimento leitor nesses casos. Fazer afirmações que não constam do texto como se o autor tivesse feito tais afirmações mostra que o aluno não compreendeu as ideias do texto e precisa escalar um pouco mais o *scaffolding* (ou andaime) pedagógico com a mediação do professor, dos colegas que já avançaram no processo. O respeito à preservação das ideias do autor, a inserção da opinião no resumo podem ser, por exemplo, temas a serem tratados em aulas futuras, uma vez que o fazer pedagógico e o desenvolvimento da leitura passa pela reflexão sobre o que foi produzido. Se o professor oferecer um *feedback* em aula sobre a produção dos alunos – para além da correção por escrito do texto –, isso pode constituir um momento rico de aprendizagem de leitura.

Um dos momentos marcantes da análise do texto dos alunos foi perceber que alguns deles se preocuparam, em algum momento, em dar voz ao autor do texto-base, por meio de marcas explícitas de seus atos no texto produzido. O colaborador cita directa ou indirectamente o autor do texto que está a (re) construir. Uma vez ou outra, o aluno faz uso de verbos que não expressam exatamente o movimento do autor no texto-base, mas com o tempo ele vai perceber, por exemplo, a diferença entre dizer *o autor afirma*, *o autor destaca* ou *o autor exemplifica*. O importante para o momento é que o aluno já consegue diferenciar vozes. Ele marca explicitamente a voz do autor do texto-base e marca explicitamente a sua própria voz, em alguns momentos. Isso já revela um certo grau de desenvolvimento da compreensão leitora manifesta no texto escrito. Houve casos em que, apesar de o aluno mostrar qual foi o movimento do autor no texto-base, o aprendiz não consegue ainda se ‘descolar’ das palavras do autor. Esse é outro ponto que ainda precisa ser trabalhado. Algumas mostras dos textos (re) construídos e apresentados pelos colaboradores, em número reduzido, dão voz ao autor do texto-base. Os excertos (46), (47) e (48) mostram evidências dessas estruturas elaboradas pelos colaboradores:

(46) Ø **Destaca** que discursos lidos ou baseados em materiais de apoio como acetatos podem-se tornar maçantes e difíceis de acompanhar. Ø Também **menciona** que teorias apresentadas com excessivo detalhe são ineficazes, pois os ouvintes não conseguem reter tanta informação. (Gulsumo, 21 anos, 12.^a classe, texto FP).

(47) **O texto nos fala** sobre a infância e desenvolvimento humano sabendo que nos somos humanos. **Nos fala** sobre a vida Johnny e uma propulema de aucencia. (Kumbukane, 18 anos, 12.^a classe, JDJ).

(48) Em suma, **O texto refer** a ganancia das autoridade de hoje em dia, que em vez de ajudar ele prioriza a situação. (Sabão Fulano, 20 anos, 12.^a classe, CP).

Em (46), apesar de o aluno não explicitar o sujeito gramatical dos verbos *destacar* e *mencionar*, pelo facto de eles estarem na terceira pessoa do singular, infere-se que quem *destaca* e quem *menciona* é o autor do texto-base. Em (47) e (48), os alunos usam as expressões *o texto nos fala*, *o texto refer* (sic), respectivamente.. Embora *texto* seja palavra mais genérica do que *autor*, os alunos deixam explícito que a ideia presente no resumo não é sua, mas do texto-base.

O conhecimento dos géneros textuais amplia a capacidade de leitura e escrita. O que implica dizer que a recíproca não é verdadeira. Segundo Köche e Marinello (2015), os géneros textuais são artefactos culturais construídos historicamente pelo homem.

Conhecer um determinado género textual facilita aos *schemata* do colaborador, construídos a partir das experiências de mundo e tempo de escola acumulados ao longo da sua vida (11 ou mais anos, para alunos da 12.^a classe), como membro de sua comunidade e como membro da comunidade escolar.

Considerando que os diferentes enunciados (orais ou escritos) produzidos pelos usuários da língua constituem géneros, as autoras (Köche; Marinello, 2015), exemplificam apresentando uma lista de géneros textuais, dentre eles, pode se destacar o *artigo de opinião* e *editorial*, géneros textuais dos dados (49), (50) e (51).

Trazemos para a discussão esta questão porque entendemos, como Köche e Marinello (2015), que apropriar-se dos géneros é fundamental para a socialização e a inserção prática do aluno nas actividades comunicativas humanas.

A tipologia textual (predomínio da sequência textual) de base usada na construção dos referidos géneros trabalhados é *dissertativa*, isto é, defesa de um tema focada na progressão temática lógica e argumentação: estruturada em introdução (tese), desenvolvimento (argumentos e contra-argumentos) e conclusão (retoma e síntese da tese) (Adam, 2008; Köche; Boff; Marinello, 2014; Köche; Azeredo, 2023).

Em geral, os textos apresentados pelos colaboradores evidenciam dados de um conhecimento dos géneros textuais. Conhecer os *schemata* pode facilitar a compreensão leitora, para além de possibilitar uma melhor organização do resumo de um texto-base. Igualmente, o aluno que conhece os *schemata* dos diferentes géneros textuais tem as suas estratégias e

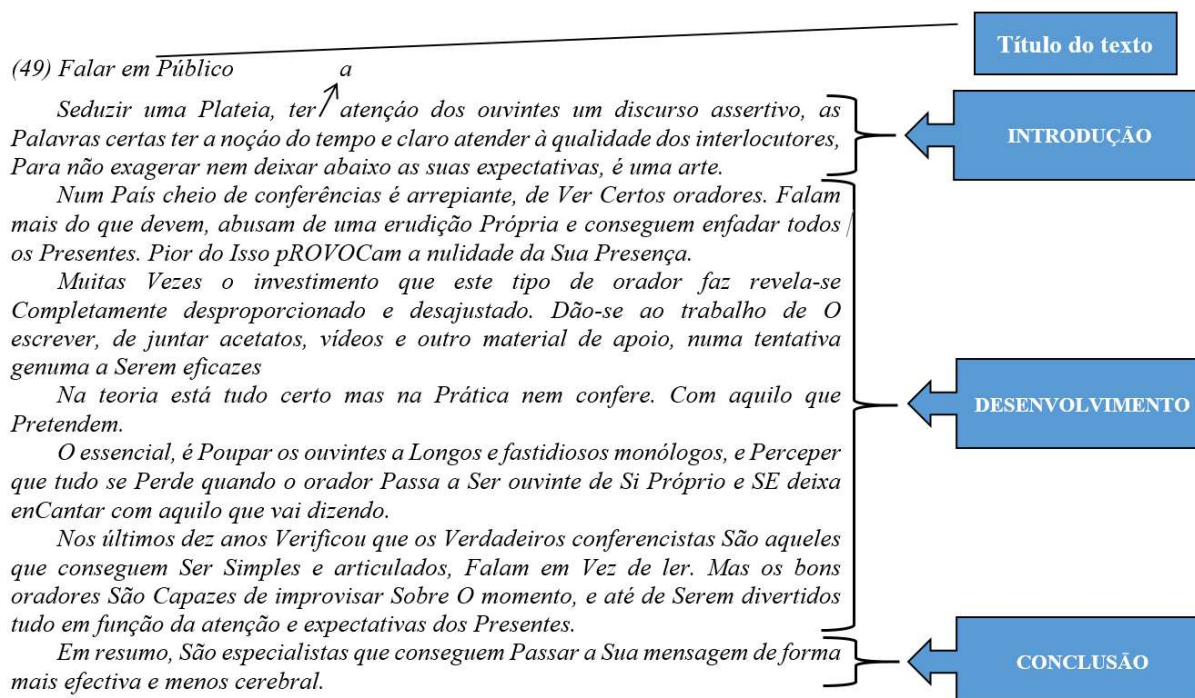
habilidades de leitura desenvolvidas para, rapidamente, identificar as ideias-chave, hierarquizar a informação e produzir um resumo coerente de um texto-base.

Num exercício de construção de sentido que, de acordo com Kleiman (2016), se institui no encontro à distância entre leitor-autor-via texto e, segundo Marcuschi (2023), se esse exercício visa a compreensão leitora, ele deve relacionar vários factores em interacção colaborativa, que se dá entre leitor-texto-autor-[colega].

Como indicam os dados (49), (50) e (51), por exemplo (dentro das suas possibilidades linguísticas), os colaboradores demonstram conhecer os *schemata* do género resumo. Isso, porque, na introdução, sintetiza a tese; no desenvolvimento, sintetiza os argumentos; e, na conclusão, reforça os argumentos que sustentam a tese do texto apresentada na sua introdução.

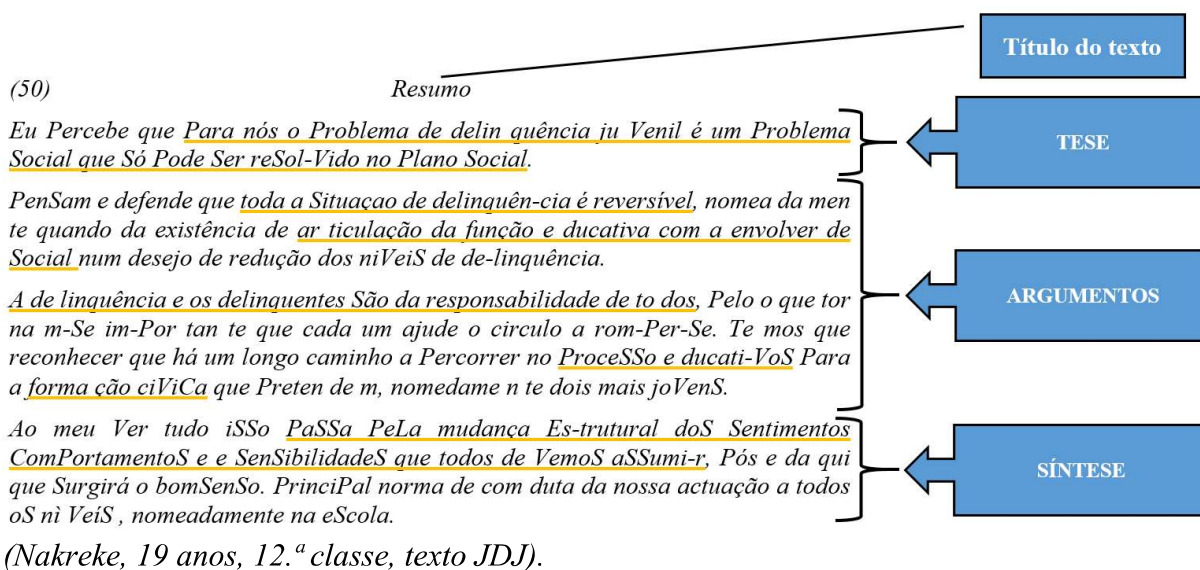
O (re)conhecimento dos *schemata* do texto pelo aluno é um factor crítico para a compreensão leitora. A seguir, os dados (49), (50) e (51):

(49) *Falar em Público*

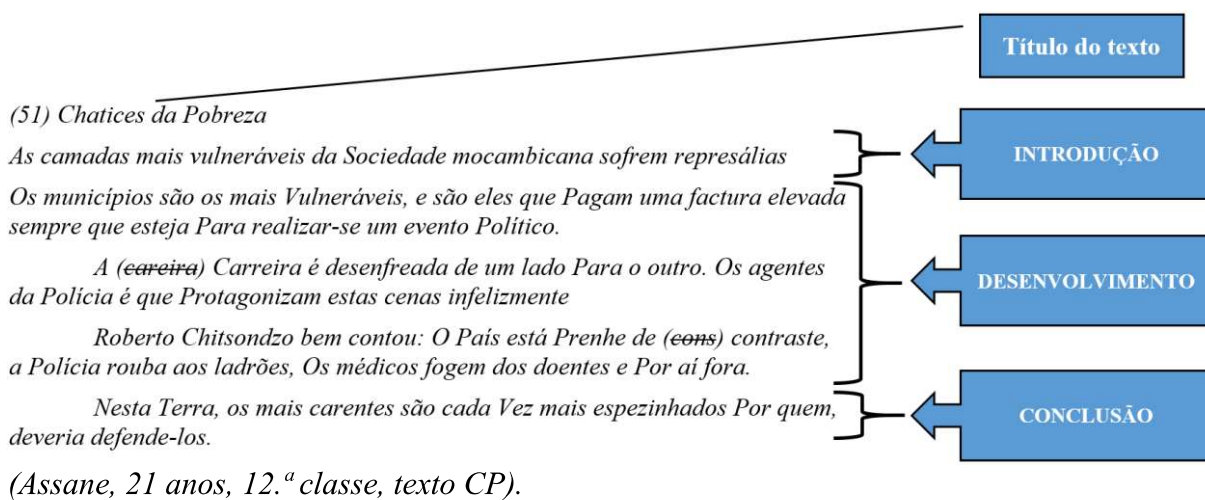


(Fátima, 19 anos, 12.^a classe, texto FP).

(50) *Resumo* [Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença]



(51) *Chatices da Pobreza*



Em (49), (50) e (51), apesar de os alunos ainda estarem, em alguns momentos, ‘colados’ às palavras do texto-base e apesar de não seguirem os actos dos autores do texto-base (*O autor inicia, o autor defende, o autor exemplifica, o cita, o autor narra, o autor conclui*), as partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) estão bem delimitadas nos resumos produzidos.

Outra regra que se afigura comumente (in) compreendida na tarefa de (re)construir um texto é seleccionar palavras-chave do texto-base. O aluno selecciona, do texto-base, aquilo que

ele considera importante e não o que sintetiza o período, o parágrafo, o texto etc. (Saulosse, 2024). Do texto-base devem ser selecionadas as proposições que encerram em si condições, componentes ou consequências de factos que as proposições não selecionadas detalham (Kintsch; van Dijk, 1978; van Dijk, 1980; 2004). Ou seja, não há necessidade de selecionar descrições, exemplos, enumerações, explicações etc. do texto-base. Dos textos apresentados, na sua maioria, os colaboradores selecionam palavras que representam factos expressos em outras proposições. Algumas evidências podem ser observadas nos dados (52), (53) e (54):

(52) *Alongam-se Sempre mais do que devem Perdem-se no raciocínio, usam PalaVras caras, abusam de uma SuPosta erudição PróPria intelectualizam o discurso e conseguem enfadar todos os Presentes.* (Kalunga, 24 anos, 12.ª classe, texto FP).

(53) *Delinquência expontanea, aquela que a pessoa realiza por meio de violar as normas ditas nas leis. Delinquência moral, aquela que a nossa mente sofre copita através das acções que nos avistamos e mente fixa.* (Ndavundza, 19 anos, 12.ª classe, texto JDJ).

(54) *E todos nos Somos impotentes, porque sem Poderes Para Contrariar as fenomeno assímos e Lamentamos. ningue-m tefente ninguem!* (Maphutha, 19 anos, 12.ª classe, texto CP).

Os trechos em negrito em (51), (53) e (54) são informações que poderiam ser generalizadas por informações mais amplas ou simplesmente apagadas, já que são enumerações, descrições e explicações.

Outra tarefa igualmente *melindrosa* quando há necessidade de reduzir um texto mostrando compreensão é a que exige a necessidade de associar o que é semelhante e ignorar o que no contexto do texto-base é diferente. Uma estratégia muitas vezes utilizada para evitar enumerações de objectos, factos etc. que são da mesma natureza. Para Kintsch e van Dijk (1978), a generalização serve para substituir uma sequência de proposições por uma única proposição imediatamente superior a ela, capaz, portanto, de abranger todas em um único superconceito. Ao generalizar proposições, em uma das perspectivas permitidas pelo texto-base, o colaborador dá evidências de que está a compreender o texto-base, porque revela não só o conhecimento do co-texto como também do contexto em que se está a operar a compreensão leitora. As evidências de generalização realizada pelos colaboradores durante a (re)construção do texto-base podem ser vistas nos excertos apresentados em (55), (56) e (57), a seguir:

(55) *Num país de conferencias é critico assistir certas preleçoes de certos oradores alongam-se usando palavras caras ate que - lhes leva a perder o raciocínio.* (Ndoka, 18 anos, 12.ª classe, texto FP).

(56) *A delinquência e os delinquentes são da responsabilidade de todos.* (Mavemba, 20 anos, 12.^a classe, texto JDJ).

(57) *Quando estamos na véspera de alguns grandes acontecimentos. Sobretudo político, os camadas mais vulneráveis da sociedade moçambicana sofrem represália. São eles que pagam a factura elevada sempre que esteja por realizar-se um evento político.* (Ngombe, 20 anos, 12.^a classe, texto CP).

Na produção do resumo do texto-base, *Falar em Público*, dado (55) o aluno substituiu a sequência de palavras: *debates, encontros, seminários e colóquios*, por uma única palavra (considerada pelo aluno) como mais abrangente ou apropriada: *conferência*, em vez de *reunião técnica, encontro* ou *evento* etc. Entende-se que o aluno realizou um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir do que ele sabe da língua portuguesa. Lembrando que, para o aluno em questão, o português é L2, e, que, a possibilidade de se considerar sinónimos-legítimos desses eventos profissionais é sempre iminente, num aprendiz de uma L2. A nossa hipótese é de que, durante o trabalho de construção ativa do significado do texto, o aluno teve que tomar uma decisão diante da dificuldade de encontrar uma palavra abrangente familiar, por isso, decidiu arriscar-se diante do desconhecido usando uma palavra (*conferências*) do próprio texto-base. As habilidades descritas na hipótese que se levantou têm subjacente o uso de procedimentos que Koch (2014, p. 189) designa de estratégias de leitura: “seleção, antecipação, inferência e verificação”. Na perspectiva da hipótese levantada, Koch (2014) afirma que o significado do texto lido constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor partir não só do que está escrito, mas do conhecimento (também linguístico da língua-alvo) que traz para o texto. Nesse raciocínio, Koch (2014) considera que, às vezes, é porque o aluno-leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado (*a arte de falar em público*) e, a despeito do seu esforço, compreende mal. O importante, porém, foi ter feito o exercício da generalização. A adequação da palavra poderá vir posteriormente à medida que o aluno se formar leitor e desenvolver mais seu repertório lexical.

Em (56), o aluno, durante a produção do resumo do texto-base *Johnny e a delinquência juvenil...* foi capaz de generalizar a sequência de palavras seguintes – *sociedade, família, comunicação social, escola*, por uma única palavra – *todos*. Como indica o dado (56), o pronome indefinido, para além de se encontrar no plural, funciona como um termo inclusivo, de forma neutra na língua portuguesa que abrange os géneros masculino e feminino. Ao utilizar o pronome para generalizar a referida sequência de palavras, o aluno dá indicações de estar a realizar um trabalho activo de construção de significado do texto, a partir dos seus objectivos,

do conhecimento sobre o assunto e de tudo que sabe sobre a língua (Koch, 2014). De acordo com Koch (2014), na produção de sentido, o trabalho da combinação de elementos linguísticos (*todos*, em vez de outra palavra possível) dentro das variadas possibilidades que a língua põe à disposição do aluno no texto que lê ou produz, constitui um conjunto de decisões que funcionam como instruções ou sinalizações a orientar a busca pelo sentido do texto lido pelo aluno. A anáfora pronominal (*São ele[s]*) utilizada pelo aluno no dado (57), na produção do resumo do texto-base *Chatices da Pobreza*, permite a continuidade referencial das designações: *os camadas mais Vulneráveis da Sociedade, gente, vendedores, as senhoras vendedeiras, a vendedeira, Aquele homem*. O pronome pessoal *ele[s]* generaliza e resume todas as expressões enunciadas no texto. Assim, o aluno produziu o seu resumo evitando a repetição de palavras específicas usando um termo que retoma o[s] referente[s] anterior[es] semanticamente mais genérico. Por isso, ao considerar-se generalizadora, a operação realizada pelo aluno do resumo revela indícios da compreensão leitora do texto lido, porque, nesse processo, o aluno sintetiza informações que estão dispersas no texto, identifica a ideia central, abstrai conceitos e constrói significados sem distorcer o sentido do texto-base, para além de, como consideram Kintsch e van Dijk (1978), substituir uma sequência de palavras por uma única palavra.

A etapa da redacção do resumo ou, como Kintsch e van Dijk (1978) chamam, construção deve respeitar o *apagamento*, a *selecção* e a *generalização*, momentos que a antecedem ou a complementam ou a subsidiam no exercício de *inteligência*, que é (re)construir um texto que, pelo menos, segundo Costa (2010, p. 326), não “deverá ultrapassar um terço do número das palavras do texto original”. É o momento em que a fidelidade ao conteúdo do texto-base deve ser garantida. Para tal, o sujeito que (re)constrói o texto-base deve garantir que os conectores mobilizados desempenhem essa função de forma coesa e coerente de modo a garantir compreensão do texto. As falhas gramaticais e os truncamentos sintático-semânticos, por exemplo, comprometem essa etapa, porque podem (re)orientar o argumento-discursivo do texto-base no texto produzido e interpretações não permitidas, o que levaria à (in)compreensão do texto pelo aluno-leitor, tal como acontece em alguns resumos produzidos pelos colaboradores. Os excertos dos textos apresentados em (58), (59) e (60) mostram evidências de (re)construções com relativo respeito às diferentes regras de elaboração de um resumo:

(58) *Muitas vezes o investimento que este tipo de orador faz na preparação da sua intervenção revela-se completamente desproporcionado e desajustado. Escrupulosos, dão-se ao trabalho de organizar o discurso, de o escrever, de juntar acetatos, vídeos e outro material de apoio, numa tentativa genuína de fazer passar a mensagem e serem eficazes. Na teoria esta tudo certo, mas na prática nem confere com aquilo que pretendem. Sendo assim, por mais eloquente que seja o conteúdo ou a forma das intervenções publicas*

Tenho participado e assistido a muitas palestras nos últimos dez anos e verifico que os verdadeiros conferencistas são aqueles que conseguem ser simples e articulados, que mantêm um discurso claro e uma pose atenta a quem os ouve. (Gulsumo, 21 anos, 12.ª classe, texto FP).

(59) *Sim não vou agumular muita coisa mais vale*

O texto nos fala sobre a infancia e desenvolvimento human sabento que nos somos humen.

Nos fala sobre a vida Johnny e uma problema de aucenciã.

Nos fala sobre a vida hambiental dos homen.

Nos fala do surgimento do problema, levanto em conta que sempre dem Solusão. (Nakreke, 19 anos, 12.ª classe, texto JDJ).

(60) *O texto esclarece que o nosso pais esta ser dirigido com pessoas erradas os politicos que nós mesmos elegemos eles mesmos cria leis erradas para nos e os nossos policias que poderiam nos proteger eles mesmos e que nos ropam e nos ferrem pouco a pouco em gotitiano. (Ndophunga, 23 anos, 12.ª classe).*

Apesar de os excertos em (58), (59) e (60) apresentarem alguns problemas gramaticais, truncamentos sintácticos que interferem na construção de sentido, o professor [e no caso específico desta tese, o pesquisador], em geral, faz leitura colaborativa. A leitura colaborativa é aquela em que o agente de letramento ignora o erro e procura encontrar o sentido que o aluno quis dar ao texto ao escrever daquele jeito e com aqueles truncamentos. São ocorrências linguísticas que servem de termómetro para o professor identificar as dificuldades da turma e planificar as próximas acções, tendo em vista a aprendizagem e não a punição.

A revisão constitui-se na última etapa da (re) construção de um texto. Uma série de momentos vai *costurando* o texto de acordo com os recursos linguísticos mobilizados e utilizados para produzir sentido que deve ser revisado na escrita depois da leitura do texto-base. A revisão é um momento privilegiado para se rever algumas ideias colocadas no texto, de se retomar a leitura do texto-base, de refletir sobre o que está dito e refazer, revelando mais ou menos compreensão do texto. Koch (2014) afirma que não existem textos totalmente explícitos. O momento da revisão é crítico para resolver questões como leitura do que não está escrito durante a construção de um sentido para o texto. Compreensão, leitura do que não está escrito, construção de sentidos, de acordo com Koch (2014), são habilidades que envolvem questões como a dos tipos de inferências necessárias para fazê-lo e como se processa estrategicamente, para além de outras estratégias, da necessidade de mobilização de conhecimentos enciclopédicos, sobre géneros textuais e da necessidade de se admitir uma multiplicidade de leituras permitidas pelo texto-base.

O objectivo *stricto* desta tese, não é, necessariamente, analisar ou ensinar a técnica de produção de resumo, mas sim verificar a competência leitora do aluno por meio do género resumo. Assim, nos dados (58), (59) e (60) interessa manter o foco nos saberes relativos à compreensão leitora demandados da actividade de produção de *um* significado para o texto-

lido. A produção de resumo pelo aluno a partir de um texto-base na escola é uma das maneiras através da qual o aluno registra sua leitura de textos lidos e manifesta sua compreensão leitora. Nessa perspectiva, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2013, p. 17), “o resumo permite que o professor avalie a compreensão global, o desenvolvimento das ideias do texto e a articulação entre elas”. Matencio (2002) considera que a actividade implica retextualização, isto é, a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. Ou como Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2013) advogam, um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo do aluno as ideias que, de facto, são do autor do texto-base.

Assim, conforme Kleiman (2023), a compreensão do texto se dá durante a realização da tarefa, no diálogo e na interacção com o professor (e o texto) que propõe actividades que criam condições para o leitor em formação rever o texto e, na revisão, compreendê-lo. O *andamento* proporcionado pelo professor está de acordo com a visão vygotskyana e seus cultores, segundo a qual “a aprendizagem é construída na interacção de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns” (Kleiman, 2023, p. 10). A cautela, a continuidade de um texto, segundo Koch (2014), resulta de um equilíbrio variável entre movimentos de retroação e progressão que possibilitam a distribuição da informação semântica entre o dado (pontos de ancoragem para a informação nova) e o novo, cuja disposição e dosagem interferem na construção de sentido. Por isso, *um* sentido a dar o texto passa pelo exercício de revisão, que visa, também, *refinar* a compreensão do texto lido pelo aluno. A revisão do texto é um momento crítico, que serve para (re)visitar o lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais etc. ativados nas leituras precedentes, determinantes, de acordo com Koch (2014), da pluralidade de leituras e de sentidos dependentes do texto e da referida activação, por parte do aluno, de seus objectivos e de suas atitudes perante o texto. De acordo com a orientação do professor, o aluno, “antes de entregar o seu texto, rever o texto-resumo, para entregar ao professor um texto bem escrito”.

Por esses e outros motivos, Marcuschi (2023) advoga que compreender um texto exige habilidade, interacção e trabalho. A visão que Marcuschi (2023) defende distingue dois polos do processo: má e boa compreensão. Segundo o autor, a boa compreensão resulta de actividades cognitivas trabalhosas e delicadas, sem com isso estar a dizer que o processo depende apenas disso. As actividades cognitivas trabalham para a formação da macroestrutura do texto que está sendo compreendido pelo aluno. Kintsch e van Dijk (1980) advogam que a formação da macroestrutura do texto está dependente dos propósitos e dos conhecimentos de cada leitor, de

modo que cada leitor pode produzir uma macroestrutura diferente de um mesmo texto, mas há sempre leituras permitidas pelo texto. O que seria necessário, então, por parte do aluno, mobilizar e utilizar estratégias com objetivos específicos, de forma flexível e interactiva, com informações diversificadas: linguísticas, cognitivas e contextuais para dar *um* significado ao texto lido (Kintsch; van Dijk, 1980). Assim, o aluno pode, por exemplo, formular hipóteses provisórias sobre os significados que vai construindo. As hipóteses, na revisão, podem ser corroboradas ou descartadas enquanto constrói-se *um* significado para o texto, num processo *contínuo* que termina com uma das perspectivas de leitura permitidas pelo texto-base (Kintsch; van Dijk, 1980).

A partir dos dados (58), (59) e (60) infere-se que a revisão feita pelo aluno foi mínima, dado o princípio da interpretabilidade subjacente na (in)coerência do texto, que devia possibilitar a compreensão, a inferência sobre as ideias que são principais e secundárias, de acordo a dos textos-base.

A revisão resultante de uma boa compreensão do texto lido teria, por exemplo, corrigido, *videos, genuina, esta, pratica conteudo, publicas, ultimos, verifico* etc. (dados 58), que no contexto da revisão teriam sido observados. E, tendo em conta o género em causa (resumo), o revisor (aluno-leitor) teria notado, por exemplo, que a anáfora *Nos fala* (dado 59) teria sido, de alguma forma contornada ou evitada.

Apesar do “paralelismo” *eles mesmos* (dado 60), o aluno revela compreensão do texto lido, senão vejamos, a anáfora, primeiro, retoma o referente – *os políticos*, a segunda, tem como referente – *os nossos policias*.

O repertório lexical limitado revelado justifica-se pelo facto de a língua-alvo no processo ser L2 para o aluno. Carece, portanto, de enriquecimento. O enriquecimento do repertório lexical do aluno pode resultar da parte “consecutiva do ensino de leitura [em que] consiste em conscientizar o aluno da intencionalidade do autor, refletida na escolha das palavras” (Kleiman, 2022, p. 29).

Ao olhar para a superfície e nas entrelinhas dos dados (58), (59) e (60), é possível verificar que a *tessitura* textual revelada expõe problemas de concisão que possivelmente interferiram na compreensão leitora do texto lido.

O dado (58), por exemplo, em afirmações verbais como: *Tenho participado, Tenho assistido, verifico*, não fica claro se a voz é do aluno ou do autor do texto-base. O que parece ser um discurso indirecto livre gera ambiguidade que confunde leitor do texto-resumo. Assim, questões como essas exigem destreza e profundidade interpretativa do leitor, para além de

indiciar o envolvimento emocional na interação leitor-texto-autor-resumo elevando a experiência do leitor-autor do resumo a desvendar às “camadas da cebola” (Marcuschi, 2023, p. 258), isto é, os diferentes horizontes de compreensão textual.

O dado (59) revela certa compreensão leitora do texto-base, porque seu autor tem capacidade de sintetizar tópicos do texto, para além da memorização, também há no dado evidências de hierarquização das ideias compatíveis com o texto-base, mas é também evidente nos dados (58), (59) e (60) que a coesão e coerência são questões críticas que podem ser trabalhadas na aula.

A produção dos resumos pelos alunos da 12ª classe de Moçambique foi o meio possível encontrado pelo pesquisador e pela professora da turma de verificar o desenvolvimento da compreensão leitora. Isso porque o resumo exige que o produtor do resumo realize operações cognitivas de alto nível, tais como apagamento, seleção, hierarquização de ideias, integração de informações por meio do que se conhece como generalização.

Ao resumir, o sujeito produtor do texto, como já dito, distingue ideia central de secundárias, identifica a progressão temática, reconstrói o sentido global do texto por meio de suas próprias palavras. Esse processo mobiliza conhecimentos linguísticos, discursivos, estabelecimento de relações, encadeamento argumentativo e organização textual. Tudo isso em conjunto torna visível as interpretações realizadas durante a leitura do texto-base e o modo como o aluno conduziu essa interpretação.

As dificuldades que verificamos na produção dos resumos, tais como a inserção de ideias que não estavam presentes no texto-base como se fossem ditas pelo autor desses textos, sinalizam lacunas na compreensão. Tais lacunas, por sua vez, sinalizam para o professor as necessidades de aprendizagem dos alunos, o que pode direcionar a planificação de aulas futuras com a finalidade de revisar as hipóteses interpretativas.

A referida planificação de aulas futuras poderá privilegiar actividades que contemplem exercício de REFLEXÃO-AÇÃO-REFLEXÃO, tal como propõem estudiosos como Marcuschi (2023) e Kleiman (2016; 2022). Uma vez mediada pelo professor ou por leitores mais experientes, a atividade de resumir pode atuar como um *escalar de andaime* rumo à produção de leitura autônoma, situada, plausível. O desenvolvimento das estratégias metacognitivas e da compreensão leitora em si vai contribuir para que o aluno possa ler com mais proficiência qualquer gênero textual em L1 e em L2.

Esse processo pode ser verificado de forma sintética na figura 36, a seguir, de maneira descendente (ou acarretada) de cada movimento no cotidiano escolar:

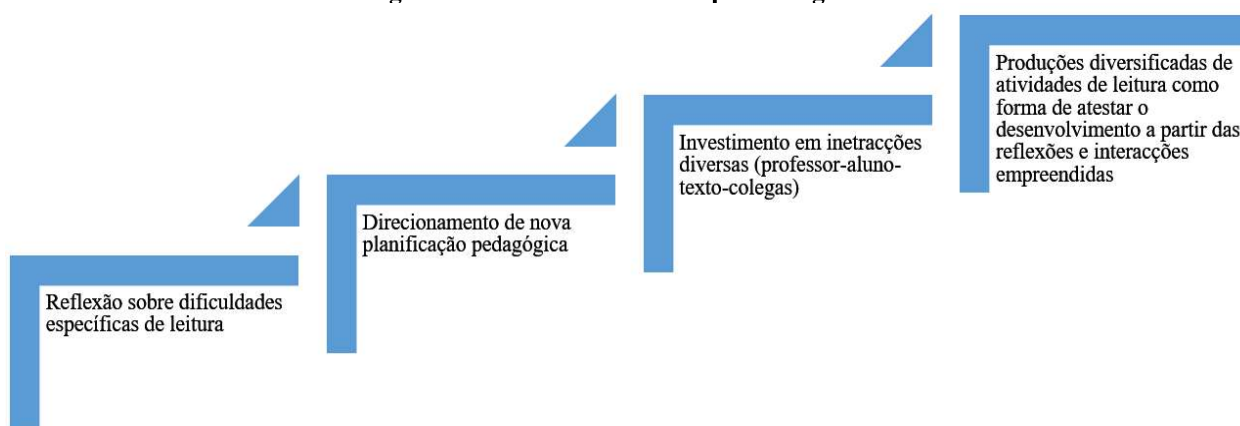
Figura 36: síntese do processo de desenvolvimento de leitura por meio de resumos



Fonte: elaboração própria

O processo não termina com a identificação das dificuldades. Daí, entra em cena o *andaimento* (*scaffolding*, com *-ing* indicando processo e produto) ou o acto de *escalar o andaime da aprendizagem*, de maneira ascendente, como se verifica na figura 37, a seguir:

Figura 37: andaimento da aprendizagem



Fonte: elaboração própria

Em relação ao que foi analisado até aqui, de forma sintética, pode-se dizer que, quanto à *forma*, os textos precisam ser melhorados para atender aos critérios académicos de um resumo convencional, o que, em parte, pode ser explicado pelo facto de que o português é L2 para o colaborador e, possivelmente, há mesclas da L1 na L2 nas estruturas elaboradas. A forma permitirá que o leitor tenha acesso a uma melhor compreensão do texto produzido pelo aluno.

Em relação ao conteúdo dos textos produzidos pelos alunos, na sua maioria, enfermam de falhas que prejudicam compreender o conteúdo do que é dito e a clareza da orientação discursiva dos enunciados. Contudo, em algumas produções, os colaboradores demonstram ter captado minimamente o conteúdo do texto-base. Isso mostra que eles fizeram inferências activando diferentes *frames*, tendo como base não só o texto, mas também a sua vivência. Em boa parte das produções, houve cópia do texto-base. Este é um facto que foi verificado em quase todos os textos, em alguns casos, não poucos, há cópias de expressões que ganham novos sentidos por várias razões. O respeito pela hierarquia de ideias do texto-base foi um desafio para a maior parte dos colaboradores. Alguns textos organizaram como os seus autores consideraram adequado, por isso é que não se reconheceu a hierarquia de ideias apresentada pelo texto-base, o que, em grande maioria, condicionou a construção fiel do género em causa e, não em poucos casos, os textos elaborados são de géneros e/ou tipologias diferentes do texto-base. A não hierarquização conforme o texto-base contribuiu para um encadeamento lógico das ideias próprias do autor do texto resumido. A *criatividade*, a opinião, a crítica etc., em sua maioria tornou-se cara à (re)construção do texto-base, mormente a extensão do texto.

Ainda sobre o conteúdo do texto, o espaço da escrita encontrado pelo colaborador oportuniza a crítica e a emissão de opinião em relação ao estado de coisas vivenciadas também por ele, agora co-escritor, com a possibilidade de se expressar em relação aos seus sentimentos. Esse *positivo* interesse do(s) colaborador(es) pelo exercício da cidadania despertado a partir da leitura do texto-base possibilitou, em muitos casos, a alteração e (re)orientação argumentativo-discursiva das ideias do texto-base. Nas (re) construções em sua maioria, há algumas expressões que são do texto-base, mas, alguns resumos como um todo ganham novos sentidos. Observa-se, ainda, em alguns casos apresentados, que o colaborador dá voz ao autor por meio de marcas explícitas de seus actos no texto do resumo. Por vezes, tais actos misturam a voz do aluno com a voz do autor, facto que, muitas vezes, coloca o leitor sem saber quem está dizendo, se o autor do texto-base ou (re)construtor. Neste quesito, os textos apresentados, em sua maioria, misturam opiniões pessoais e comentários que levam, às vezes, à perda do foco na síntese das ideias centrais do texto. O aluno se baseia em sua experiência de vida? As (re) construções

apresentadas, de certo modo, fazem um julgamento, o que revela que o colaborador compreende minimamente algumas ideias localizadas dos textos. Isso, em grande medida, interfere na selecção de proposições que expressam factos tratados, co-texto e contexto. A generalização de proposições aparece em alguns textos (re) construídos. Isso revela que, de alguma forma, o colaborador elabora inferências, que contribuem para o desenvolvimento de seu processo de leitura. Em termos de aprendizagem, em geral, vale a pena valorizar essas produções como ponto de partida para avançar em clareza, coesão, coerência, uso consciente da linguagem e, fundamentalmente, para o desenvolvimento da leitura. Com trabalho sistemático do professor, o aluno pode alcançar maior eficácia em suas produções em momentos futuros. Uma sugestão é que o professor, tendo o objectivo posterior de alunos produzirem resumo, leia o texto juntamente com os alunos e discuta/ reflecta/ problematize sobre as ideias presentes em cada parágrafo e chegue a um consenso com os alunos sobre que ideia-chave trata cada um dos parágrafos.

A seguir, apresentamos as conclusões, as referências, os anexos e os apêndices.

CONCLUSÃO

Moçambique é um país multilíngue, com várias línguas de substrato das línguas bantu como principal meio de comunicação dos vários grupos etnolinguísticos coabitando com a língua portuguesa, língua oficial. Foi nesse contexto que se realizou a pesquisa intitulada **Processo de Ensino e Aprendizagem de Leitura em Português como L2 em Moçambique: um estudo de caso com a 12.^a classe**. O estudo contribui para a reflexão sobre mudanças que podem levar à melhoria do PEA de estratégias de leitura no SNE de Moçambique. A problemática surgiu das dificuldades inerentes à aquisição da língua portuguesa no contexto em que ela é L2, para além de ser meio e objecto de ensino na escola. Assim, o problema da pesquisa gira em torno dos **processos de leitura de textos argumentativos escritos em português, por alunos do segundo ciclo do ESG**. A turma pesquisada foi da 12.^a classe do SNE, público, na Escola Secundária de Muchilipo, na Autarquia de Nacala-Porto, na província de Nampula, no norte de Moçambique. Os alunos têm a idade compreendida entre os 17-25 anos de idade e são estudantes do curso diurno. O PEA investigado caracteriza-se como social, educativo, comprometido com o desenvolvimento da personalidade, dialéctico, sistemático, planificado e regido por leis que se exprimem em regularidades. A operacionalização do objectivo geral desta pesquisa (**investigar as estratégias de ensino e de aprendizagem de leitura, em Português como segunda língua no contexto sociocultural moçambicano, fazendo-se uma observação das práticas de letramento desenvolvidos em sala de aula**) foi possível através de uma questão de investigação que a seguir passamos a responder: **em que medida as estratégias de ensino e de aprendizagem de leitura estão implicadas na compreensão leitora de textos argumentativos nas aulas de PL2?**

Realizou-se uma entrevista semiestruturada com os professores. Por meio dessa entrevista, verificou-se que não houve apontamentos positivos da parte dos professores sobre a leitura. Eles consideraram determinante a interlíngua e a L1 utilizada pelos seus alunos em grupos de amigos e familiares. Além disso, consideraram que os desafios que enfrentam no PEA são encorajadores, porque, segundo o professor, na actualidade há possibilidades de cooptar os diferentes mecanismos digitais para auxiliarem. Por exemplo, usar as diferentes ferramentas digitais para partilhar material didáctico com os alunos. E isso inclui o livro didáctico de português. E, entre os desafios mencionados, consta da lista, o facto de haver alunos que chegam à 12.^a classe *sem saber ler e escrever*. E, de acordo com os depoimentos dos professores, nos níveis anteriores, os alunos não conseguiram desenvolver e nem consolidar

estratégias de leitura que sirvam de base para a continuidade da aprendizagem na 12.^a classe. Isso é associado ao facto de, entre os professores, haver a percepção, segundo a qual a política pública de educação que dita a *aprovação automática* ou *semiautomática* contribui significativamente para que os alunos não consolidem estratégias nessas classes. Nessa lista de desafios também é mencionada a L1 dos alunos. O professor tem a percepção de que a L1 interfere negativamente nas estratégias de ensino da L2. A evidência que mostram é o facto de haver relatos que conduzem à percepção de que os alunos parecem sentir-se confortáveis com as aulas que ministram conteúdos programáticos escritos em L2, mas a oralidade é desenvolvida em L1 (nas disciplinas de história, geografia etc.), na 8.^a e 9.^a classes. O tempo foi apontado pelos professores como um recurso escasso. Segundo os professores, as aulas de português são ministradas em tempo insuficiente para a demanda de trabalho prévio, julgados indispensáveis para um processo que se quer próspero de ensino de estratégias de leitura. E, associada à escassez de tempo reservado às aulas de português, foi a desmotivação manifestada por alguns alunos. Principalmente quando são submetidos a actividades de recuperação e ajuda, através de orientação para leitura e cópias de reforço, para minimizar e preencher as lacunas deixadas de consolidar nas classes anteriores e, acima de tudo, o (in)sucesso do aluno na escola. Depois da conversa com os professores observamos as aulas e, dentro das possibilidades existentes, foi possível atingir o objectivo que diz: **conhecer a realidade sociocultural e económica da escola, para buscar possíveis respostas às demandas subjacentes às dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos, no sentido de (re)interpretá-las com base no “confronto” que as novas culturas de escrita correspondentes às diferentes disciplinas curriculares no SNE os impõe.**

Para esta pesquisa, foram observadas 20 aulas de 45min da disciplina P ou P1 (Língua Portuguesa). As aulas, grosso modo, expositivas, eram centradas no professor fazendo ditados. Os alunos iam anotando apontamentos sobre as diferentes matérias. Foram observadas as aulas de duas unidades temáticas: de **textos jornalísticos, artigo de fundo/editorial** e de **textos multiusos, expositivo-argumentativos**. A principal, se não a única fonte das práticas pedagógicas, era o Programa de Português para a 12.^a classe, do SNE. As práticas pedagógicas eram dominadas por metodologias que privilegiam o ensino de leitura que desenvolvem competências comunicativas com alguma prática em estudo de gramática, fundamentalmente, exposição de regras e normas da língua portuguesa variedade *padrão*, com algum tipo de classificação de classes de palavras etc. Nesse processo, a oralidade e a escrita *digladiam-se* como modelos paralelos em funcionamento, afastando assim a possibilidade de

complementaridade de uma em relação à outra, com vista ao desenvolvimento e consolidação de estratégias de leitura e compreensão leitora, pelo menos dos textos estudados. Os esforços desenvolvidos pelos professores, indicados, também nas entrevistas, visam melhorar estas dificuldades também enfrentadas pelos professores num PEA que acontece com muita restrição de material e infraestruturas apropriadas. O professor é visto como um verdadeiro herói dos alunos, no sentido de que quase tudo do processo os alunos dependiam da disponibilidade, entrega e abnegação do professor para fazer passar, dentro da disponibilidade do tempo reservado para a aula de português e do material existente, algum tipo de experiência ou aprendizagem ou conhecimento ou apontamento através de longos ditados.

A observação de aulas sozinha não conseguiu gerar dados de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos. Esses dados foram gerados a partir de um questionário aplicado aos alunos que permitiu: **analisar as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos na produção do resumo, por meio de um questionário que trata de estratégias metacognitivas, porque essas estratégias possibilitam que o leitor estabeleça um objectivo explícito de leitura e o monitoramento da compreensão tendo em vista esse objectivo estabelecido pelo aluno.**

O questionário forneceu dados caros. Por exemplo, os dados sociolinguísticos evidenciam que, grosso modo, os alunos têm a língua emakhuwa como uma de suas variedades L1, e (uma das variedades faladas no norte do país do) português, como L2 ou outra língua nacional. Na 12.^a classe, há mais alunos atrasados do que regulares, isto é, se a lei do SNE em vigor preconiza que a entrada na 1.^a classe a criança deve ter seis anos ou a completar, significa que o aluno chegaria à 12.^a classe com 17 anos de idade. Mas, do universo dos colaboradores, apenas **19%** estavam a frequentar o nível de forma regular e **81%** não, já que possuíam mais de 17 anos. Um dado estatístico que não pode deixar de preocupar, para além de ser revelador de um fenómeno que também preocupa esta pesquisa, é o *(in)sucesso escolar*, subjacente a este descompasso entre a idade que se esperava que o aluno concluísse o ensino secundário e a idade em que ele efetivamente conclui. São várias razões e uma delas pode ser o facto de os alunos *chegarem à 12.^a classe sem saber ler e escrever*, como foi mencionado pelos professores. Esse quadro desafia(va) as estratégias de aprendizagens de leitura privilegiadas pelos alunos que recorriam ao professor e aos colegas mais avançados, para que agissem como agentes colaborativos no desenvolvimento e (possível) consolidação de estratégias de leitura. Apesar de os dados não serem significativos estatisticamente, o facto de haver maior percentual para a consulta ao professor (72.9%), esse agente parece ser o mais confiável para o aluno. Associa-

se ao *scaffolding* prestado pelo professor e colegas mais avançados as buscas de palavras novas no dicionário, como principal material mencionado por eles. Esta é a estratégia utilizada, segundo os alunos, sempre que precisam conhecer o significado de palavras novas em um texto que precisasse ser compreendido. Ter um dicionário é um facto que nos remete ao entendimento de que, possivelmente, os alunos têm algum tipo de *afinidade* com a leitura como prática social específica demandada pelas suas comunidades.

A maior parte dos alunos, por exemplo, respondeu que lê mais de cinco livros, mas não foram capazes de mencionar um único título dos livros que leram, alguns, mencionaram os livros didáticos das classes anteriores. Essa atitude dos alunos pode ter o induzido a responder positivamente para os hábitos de leitura entre os membros de suas famílias, tendo, de alguma forma, reconhecido práticas de leitura, entre os seus familiares.

Os alunos responderam ainda que praticam leitura: ouvindo histórias lidas pelos mais velhos, por meio de livros que têm em casa, por meio de amigos que tem livros, e, outros, até, que vivem cercados de leitores e têm, em sua casa, romances, contos, fábulas, antologias de poemas e poesias, etc. Estes dados não deixam de ser interessantes e intrigantes, acima de tudo.

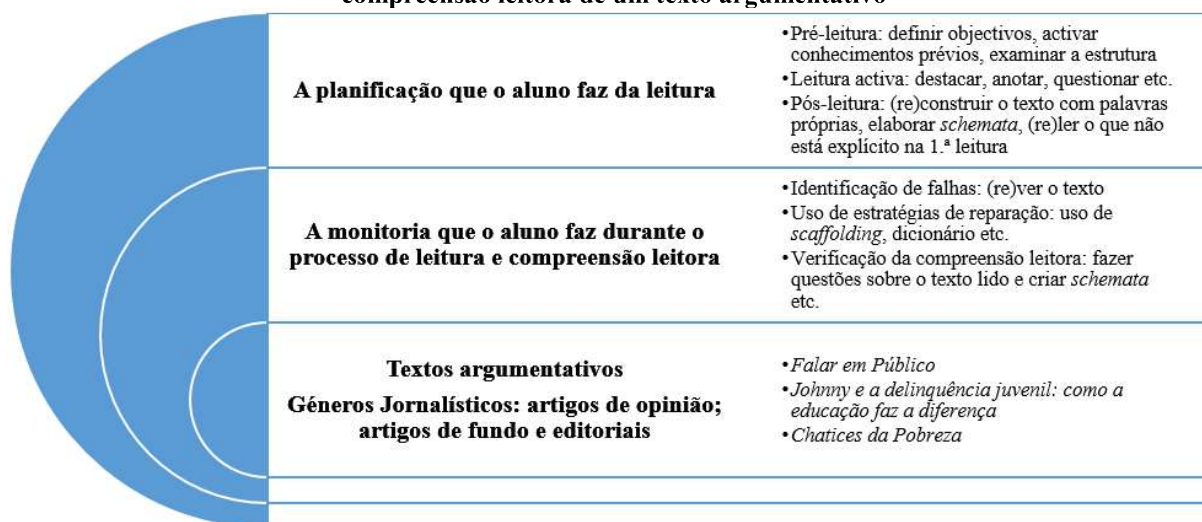
Essa realidade não tem bons indicadores estatísticos relativamente à prática de leitura, à existência bibliotecas públicas ou privadas e muito menos à existência de bibliotecas pessoais. Mas há, também, a percepção de alunos que reconhecem as obrigações da agência dos letramentos e apontam para uma visão positiva em relação à escola em que estudam. Eles entendem que a função social da escola é desenvolver a leitura, com contextualização, com desafios, como forma de resolver problemas, como forma de desenvolver a oralidade e adquirir conhecimento.

Então, onde é o lugar da leitura?

Os dados gerados também são interessantes, no sentido em que essas leituras são feitas com base em objectivos orientados pelos professores das diferentes disciplinas curriculares na 12.^a classe do SNE, ou seja, com esses dados, fica a ideia de que o aluno lê por vontade própria e não apenas para satisfazer alguma orientação dada pelo professor. Isso, de alguma forma, pode estar em contradição com o que professores referiram sobre a *motivação para leitura por parte dos seus alunos*. Há, nesse sentido, por exemplo, colaboradores que realizam actividades de leitura com o objectivo de dominar a gramática e o funcionamento da língua portuguesa, além de revelarem consciência de que a prática da leitura é necessária para diversas actividades cotidianas. Esses dados são caros, porque demandam informação sobre estratégias que devem ser, de alguma forma, explicitadas durante a leitura e compreensão leitora que foi objecto e

razão da realização das atividades escritas produzidas pelos aprendentes sobre os textos lidos: *Falar em Público*, “*Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença* e *Chatices da Pobreza*, com o objectivo de **analisar os níveis de compreensão textual dos alunos por meio da produção de resumos de três artigos de opinião (ressalvamos que a qualificação dos resumos em níveis não tem o propósito de estigmatizar o aluno**. A identificação do nível de compreensão leitora visa contribuir para o desenvolvimento de suas competências de leitura). Os níveis de leitura foram aferidos com base nos resumos produzidos pelos alunos, considerando a planificação apresentada na figura 38, a seguir:

Figura 38: A planificação da leitura e a monitoria que o aluno faz antes e durante o processo de leitura e compreensão leitora de um texto argumentativo



Fonte: elaboração própria

A análise dos dados gerados a partir das atividades escritas produzidas pelos alunos sobre os textos lidos, como toda a tese, não visava, necessariamente, analisar ou ensinar a técnica de produção de resumo, **mas verificar a competência leitora do aluno por meio do gênero resumo**. Competência leitora significa **ler para além da decodificação**. Segundo Kleiman (2016; 2023), isso se caracteriza como uma prática social e um conjunto de ações quotidianas configuradas por significados da cultura, das linguagens, das crenças, dos valores e das leis que regem a conduta dos membros de uma sociedade.

A (re)construção dos textos pelos alunos resulta da leitura e compreensão leitora *off-line*, ou seja, de uma actividade de produção escrita do texto lido com realização de inferências não automatizadas. Os dados sobre os resumos apresentados revelaram evidências de uma sistemática falta de acentuação nas palavras, produções com problemas de pontuação que, por vezes, prejudicam a clareza, a coesão e a coerência do texto e, conseqüentemente, a

compreensão leitora, o que, em parte, evidencia uma possível planificação deficiente da leitura feita pelos alunos, porque são aspectos que, se tivessem escapado da planificação, poderiam ter sido *reparados* na monitoria durante o processo de compreensão leitora feita pelo aluno engajado, como indica a figura 38.

As estruturas (possivelmente mescladas com as das línguas bantu) apresentadas nos textos não só denotam deficiência na realização da concordância sujeito-verbo, em número e, às vezes, em pessoa, como também falhas de construção na regência verbal e / ou nominal. Em boa parte dos resumos, há uma tentativa de repetir apenas o que está escrito no texto-base, o que nada revela sobre as habilidades cognitivas adquiridas por meio daquela leitura. Porém, não poucas vezes, e, em quase todos os textos, a cópia se revela fiel ao texto-base. Houve também a não percepção da hierarquia de ideias pelos alunos da 12.^a classe. Isso contribuiu para que ideias secundárias fossem apresentadas como centrais. Relativamente aos textos produzidos pelos alunos, pode-se dizer que há, na sua maioria, encadeamento lógico das ideias ainda incipiente ou mediano. Esse uso razoável permite que o leitor do resumo compreenda minimamente aquilo que o aluno deseja comunicar e permite também perceber que ele recupera algumas ideias do texto-base.

Em algumas produções, os alunos parecem ter se envolvido emocionalmente com a temática, inclusive usando a primeira pessoa, porque são temas próximos daquilo que vivem, um aspecto que consideramos positivo para o PEA. Há produções textuais com marcas explícitas de subjectividade e (re)construções com marcas da neutralidade. Apesar de os resumos não opinativos e os resumos opinativos constituírem categorias distintas, a mescla entre objetividade e subjectividade é positiva, uma vez que mostra que os alunos estão se baseando nas ideias do texto-base ao mesmo tempo que possuem uma opinião sobre tais ideias. Além disso, as marcas de subjectividade evidenciam indícios de autoria dos alunos, já que não se contentam em simplesmente reproduzir ideias dos textos, mas manifestar-se sobre elas. Qual foi o impacto da presença da subjectividade nos resumos para a compreensão leitora? O impacto está no facto de que o aluno diz com suas palavras aquilo que compreendeu do texto, mesmo contrariando as regras de construção do género.

Nessa perspectiva, boa parte dos textos apresentados pelos colaboradores, ao parafrasear o texto-base (excertos), modificaram total ou parcialmente a orientação argumentativa-discursiva do texto-base. Isso contribuiu para tornar a produção textual parcialmente (in)adequada ao texto-base. Ainda assim, a avaliação da prática leitora dos alunos é positiva na medida em que o movimento do aluno, que consistiu em deixar marcada a sua opinião, o seu

posicionamento em relação aos factos argumentativos do texto configura-se como uma possível acção activa do aluno durante a leitura. Noutra perspectiva, alterar as ideias do texto-base sem sinalizar quem é que está dizendo (se o autor do texto ou se o aluno produtor do resumo) pode ser um indício de que falta amadurecimento leitor nesses casos. Por exemplo, fazer afirmações que não constam do texto como se o autor tivesse feito tais afirmações mostra que o aluno não compreendeu as ideias do texto e precisa escalar um pouco mais o *scaffolding* (ou andaime) pedagógico com a mediação do professor, dos colegas que já avançaram no processo.

Alguns alunos, por exemplo, se preocuparam, em algum momento das suas produções escritas, em dar voz ao autor do texto-base, por meio de marcas explícitas de seus atos no texto produzido: com citações directas ou indirectas dos autores dos textos que foram (re)construídos. Procedendo assim, possivelmente, com o tempo, o aluno engajado vai perceber a diferença entre dizer, por exemplo, *o autor afirma* e *o autor destaca*. O importante para o momento é que o aluno já consegue diferenciar vozes. Ele marca, em alguns momentos, explicitamente a voz do autor do texto-base e marca explicitamente a sua própria voz, em alguns momentos. Isso já revela um certo grau de desenvolvimento da compreensão leitora manifesta no texto escrito. Houve casos em que, apesar de o aluno mostrar qual foi o movimento do autor no texto-base, o aprendiz não consegue ainda se ‘descolar’ das palavras do autor. Esse é outro ponto que ainda precisa ser trabalhado. Entende-se que o aluno realizou um trabalho ativo de construção do significado do texto, mas a partir do que ele sabe da língua portuguesa. Lembramos que para o aluno em questão, o português é L2, e, que, a possibilidade de se considerar sinónimos-legítimos desses eventos profissionais é sempre iminente para ele como aprendiz.

A realidade brasileira no que diz respeito aos estudos teóricos sobre leitura e no que diz respeito à prática de leitura foi acessada, por um lado, por meio das visitas de pesquisa à Biblioteca Central Prof. Apeu da Veiga Jardim (UFG); Biblioteca Seccional de Letras e Linguística (FL-UFG); Biblioteca da Universidade Estadual de Goiás; Biblioteca Seccional Câmpus Goiás – Cajuí (UEG) e Biblioteca da Unidade Universitária de Inhumas (UEG). Por outro lado, o conhecimento da realidade brasileira em relação à leitura se deu também por meio de buscas aos/nos sebos, no centro da cidade de Goiânia; por meio de visita técnica a escolas públicas do Brasil e também à Universidade. A estadia no Brasil proporcionou uma visão ampliada dos problemas que são similares nos dois países. O intercâmbio contribuiu para a reinterpretação das dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos moçambicanos, dada a similaridade dos factos que prevalecem em Moçambique, mas o Brasil, em parte, já ultrapassou

há algumas décadas. Além disso, foi possível ter acesso a novas metodologias de ensino da língua portuguesa praticadas no país.

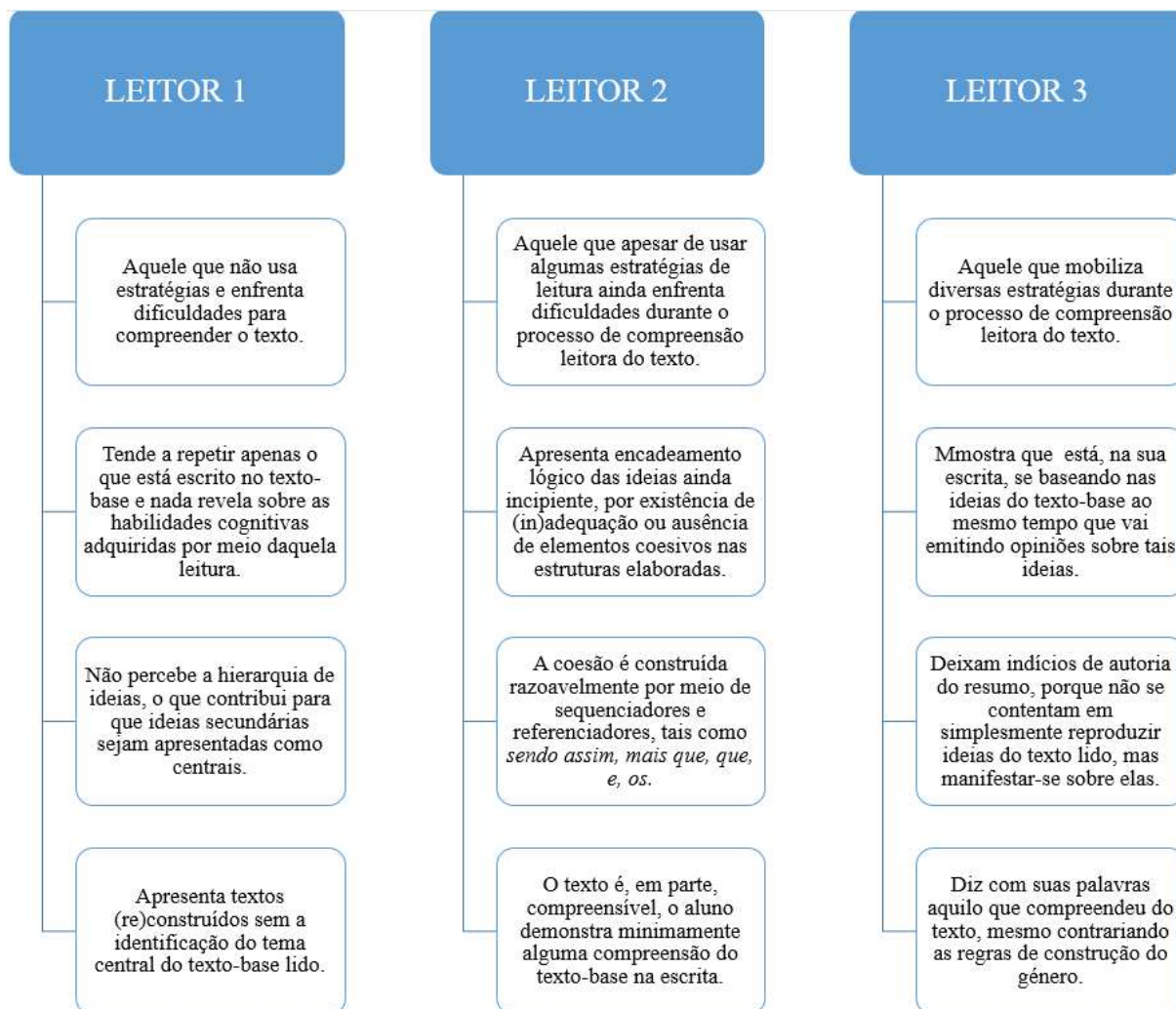
Para além do que já foi apontado como resultados, a trajectória da pesquisa apontou achados mais gerais e também proposituras:

1. o professor está consciente de haver possibilidades de cooptar as diferentes plataformas digitais para auxiliarem o ensino suprimindo a falta de material didáctico;
2. há alunos que chegam à 12.^a classe *sem saber ler*;
3. há percepção dos profissionais da educação de que a política de *passagem automática* ou *semiautomática* deixa os alunos ‘preguiçosos’;
4. há percepção dos professores de que a L1 interfere negativamente nas estratégias da L2;
5. há percepção de que os alunos parecem se sentir confortáveis com as aulas ministradas em L1;
6. os docentes consideram que a orientação para actividades de leitura e cópias minimizam o insucesso do aluno na escola;
7. as estratégias usadas para leitura são de ensino do português como língua materna, porque, por exemplo, são ignorados os usos das línguas nacionais como *scaffolding* no PEA da língua portuguesa, focalizando os esforços apenas na alfabetização da língua-alvo (português, meio e objecto de ensino-aprendizagem);
8. as aulas, grosso modo, são expositivas, no sentido em que as técnicas tradicionais as definem;
9. Práticas sociointeracionistas de leitura, tais como trabalhos em grupo e colaborativos entre os alunos, a exemplo daqueles que docentes de L2 planejam tendo Vygotsky como base, podem ser implementadas às metodologias de ensino de leitura [e também de escrita], uma vez que ajudarão os alunos a perceber que o português pode ser aprendido também ludicamente e com a autoestima necessária para ele ser suficiente [e por que não proficiente] naquela língua;
10. o professor é o agente que parece ser o mais confiável para o aluno no *scaffolding*;
11. as leituras são feitas com base em objectivos orientados pelos professores das diferentes disciplinas curriculares na 12.^a classe dos SNE;
12. os alunos pesquisados possuem certa acção na promoção de sua aprendizagem;
13. os alunos, muitas vezes, realizam actividades de leitura com o objectivo de dominar a gramática e o funcionamento da língua da língua portuguesa;

14. os textos apresentaram estruturas em que não se realizam a concordância sujeito-verbo em número e, às vezes, em pessoa e a regência verbal e / ou nominal;
15. Os alunos, em suas produções escritas, sentem a necessidade de manifestar sua opinião sobre a temática, apesar de essa não ser uma característica do gênero. Isso sinaliza para o professor desenvolver atividades em que eles possam manifestar sua opinião sobre os temas estudados, já que é fator que contribui para produzir leitura crítica;
16. há uma tentativa, por outro lado, de repetir apenas o que está escrito no texto-base, o que pouco revela sobre as habilidades cognitivas adquiridas na leitura;
17. O aluno, minimamente, consegue diferenciar a voz do autor do texto-base de sua própria voz. Isso potencializa as habilidades de leituras futuras, porque é um indício de que ele poderá diferenciar com clareza fato de opinião, discurso relatado e discurso comentado.
18. Houve casos em que o aprendiz não conseguia ainda se ‘descolar’ das palavras do autor. Como a leitura e a escrita são processos, é possível que o aluno alcance maior autonomia nesses casos, praticando leitura em língua portuguesa;
19. o aluno realizou um trabalho ativo de construção do significado do texto, que ainda está em processo de desenvolvimento.
20. Houve baixa ativação de estratégias metacognitivas, como a de revisão;
21. Houve melhor desempenho em identificação de ideias globais do que de ideias localizadas em parágrafos específicos ou aquelas que demandavam a produção de inferências permitidas pelo texto;
22. O cenário sociolinguístico da escola pesquisada é propício para a realização das operações de leitura propostas por Ausubel, já que o aluno entra em contato com as suas línguas maternas e com o português. A interlíngua, ao invés de ser vista como um problema, pode ser vista como uma oportunidade para reforçar aquilo em que L1 e L2 se assemelham e refutar aquilo em que L1 e L2 diferenciam. Isso teria a vantagem de colocar em cena as línguas nacionais e também o português e refletiria os letramentos que ocorrem na realidade, ou seja, na prática social, há convivência entre o português e as línguas nacionais.

Da (re)leitura do texto, aquela revisão que o aluno faz do texto depois da leitura e depois da escrita, com o objectivo de, entre outros aspectos, produzir inferências e relacionar o texto com conhecimentos prévios foi possível distinguir três leitores. A seguir, na figura 38, mostram-se esses três tipos:

Figura 39: leitores por níveis



Fonte: elaboração própria

Embasados nos resultados apresentados, percebemos que os alunos da 12.^a classe da escola-campo situam-se no leitor de tipo 2, uma vez que há indícios de leitura adequada ao lado de uma prática leitora ainda insuficiente, que precisa ser desenvolvida. Os alunos privilegiam estratégias dos modelos ascendentes e descendentes de leitura. Os primeiros são mais silábicos, *decodificadores* e *reconhecedores* de vocábulos, o que, possivelmente, pode estar subjacente às dificuldades de interpretação reveladas pelos alunos, e os segundos fazem o uso excessivo de adivinhações, o que também pode possibilitar em algumas interpretações não autorizadas pelos textos feitas pelos alunos, porque, possivelmente, em algum momento, os alunos não confirmaram as hipóteses que levantaram durante a leitura com os dados do texto-base.

O professor está consciente de que a agência e os agentes dos letramentos devem *criar* condições para motivar os alunos a lerem [e a escreverem] mais e de melhor forma. Para isso,

há a necessidade de mais horas para, primeiro, resolver questões de estratégias básicas de leitura que o *aluno deixou de consolidar* em classes anteriores.

Os resultados desta tese sinalizam para o professor, para a comunidade escolar e para o governo a necessidade de haver políticas públicas de alfabetização que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual desses alunos.

Dentre os desafios enfrentados para a produção desta pesquisa, destaca-se a não entrega do texto por todos os alunos, as despesas com a estadia em Goiânia-Brasil.

Em relação a lacunas para futuras pesquisas, pode-se ainda investigar o desenvolvimento da compreensão leitora ao longo dos diferentes ciclos de escolarização; inclusão de diferentes regiões, escolas e contextos socioculturais de Moçambique; o impacto da formação inicial e continuada de professores no ensino de leitura e outras.

Pode parecer pretensão chamar esta tese de etnografia, mas uma de suas contribuições reside principalmente no facto de que a pesquisa empreendida descreveu o modo de funcionamento de uma escola em Moçambique e as suas práticas pedagógicas quotidianas. Olhar para a realidade da escola bem de perto e com lentes científicas pode ser um primeiro passo para que, a partir dos resultados desta investigação, num futuro próximo, possam surgir políticas públicas eficazes no desenvolvimento integral da leitura dos alunos.

Outra contribuição é a montra que este estudo apresenta discutindo estratégias de ensino de leitura embasadas nos diálogos possíveis entre as teorias de aprendizagem sociointeraccionista, da aprendizagem significativa e dos estudos sobre os letramentos. Na prática, a pesquisa possibilitou experiências diferenciadas ao envolver agentes (escola, professor, alunos) de letramentos de leitura (e escrita) na busca de possíveis soluções para minimizar o problema de (in) sucesso escolar que também tem subjacente a dificuldade de leitura.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Gracas Soares Rodrigues; Luis Passeggi; João Gomes da Silva Neto; Eulalia Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, Laurinda. Biografia. **Fnac**, 2026. Disponível em: <<https://www.fnac.pt/Laurinda-Alves/ia4802/biografia>>. Acesso em: 20 de jan. 2026.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de Leitura e Ensino de Língua. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angelo Francine (org.). **Leitura e Ensino de Línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. cap. 1, p. 13-84.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. São Paulo: Parábola, 2017.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. **A Linguística, o Texto e o Ensino da Língua**. São Paulo: Parábola, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-269.

BENSON, Carol. Alguns Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique. in: STROUD, Christopher; TUZINE, António (Orgs.). **Uso de Línguas Africanas no Ensino: problemas e Perspectivas**. Trad. Ângelo M. Jorge. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação, 1998.

BLOOM, Benjamin Samuel *et al.* **Taxonomia de objectivos educacionais e domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1972.

BRASIL. **Moçambique ratifica Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**. UNILAB, 2012a. Disponível em: <<https://unilab.edu.br/2012/06/11/mocambique-ratifica-acordo-ortografico-da-lingua-portuguesa/>>. Acesso em 06 de nov. de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012b. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 14 de mai. de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581>. Acesso em: 13 de mai. de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Trad. Suzana Schwartz. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2017.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHIMBUTANE, Feliciano. O Uso da Língua Materna como Recurso no Processo de Ensino e Aprendizagem de/em Língua Segunda. *in*: CHIMBUTANE, Feliciano; STROUD, Christopher (Orgs.). **Educação Bilíngue em Moçambique**: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas. Maputo: Texto Editor, 2012. cap. IV, p. 75-104.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Textos multimodais como objeto de ensino. *In*: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidades**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-48.

COSTA, João (coord.). **Gramática Moderna da Língua Portuguesa**. Lisboa: Escolar Editora, 2010.

CRUZ, Victor. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: LIDEL, 2007.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; BISPO, Edvaldo Balduino. Pressupostos teóricos-metodológicos e categorias analíticas da linguística funcional centrada no uso. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 15 Número Especial: 53-78. 2013.

DANIEL, Óscar Rosário Jorge. **Aprendizagem da leitura e da escrita do Português em Moçambique**: estratégias metodológicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e metafonológica nas classes iniciais. 2024. Tese de doutoramento em Linguística do Português, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2024.

ECCLESIA. **Óbito**: Faleceu o padre António Ino, Missionário Comboniano. 2021. Disponível em: <<https://agencia.ecclesia.pt/portal/obito-faleceu-o-padre-antonio-ino-missionario-comboniano/>>. Acesso em: 21 de jan. 2026.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ESTEVES, Manuela. Análise de Conteúdo. *In*: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto. (Orgs.). **Fazer investigação**: contributos para a elaboração de dissertações e teses. 6. ed. Porto: Porto, 2006. p. 105-126.

FERNANDES, Áquilas Gomes de Souza; MENDONÇA, Mércia Suyane Vieira. Oficina de leitura e escrita: Multiletramento e as possibilidades no fazer docente. *In*: LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. seção 4, p. 270-278.

FERNÃO, Isabel Arnaldo; MANJATE, Nélcio José. **Português 12**: Pré-Universitário. Maputo: Longman, 2010.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. *In*: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 13-57.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2025.

FREIRE, Paulo. A pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: (o manuscrito). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 1997.

GALLISSON, Robert; COSTE, Daniel. **Dicionário de didáctica das línguas**. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, António Augusto Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago. 2006.

GIGA, Ondina Maria Ganito. **Contributos para a caracterização do abandono escolar das raparigas em Moçambique**: estudo de caso da Escola Secundária de Anchilo, província de Nampula. Dissertação de Mestrado em Estudos de Desenvolvimento. Escola de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Economia Política do Instituto Universitário de Lisboa.

Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19131/1/master_ondina_ganito_giga.pdf> Acesso em 07 de set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, Perpétua; STROUD, Christopher (Orgs.) **Panorama do Português Oral de Maputo**. Vol. V: Dicionário de regências. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2000.

GONÇALVES, Perpétua. **A gênese do Português de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010.

HABTE, Aklilu; WAGAW, Teshome. Educação e mudança social. *In*: MAZRUI, Ali Al Amin; WONDJI, Christophe. **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010. cap. 22, p. 817-846.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **El lenguaje como semiótica social – la interpretación social del lenguaje y del significado**. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1998.

HARRIS, Richard J. Inferences in information processing. *In*: BOWER, Gordon Howard (Ed.). **The Psychology of Learning and Motivation**. vol. 15. Nova York: Academic Press, 1981. p. 81-128.

HEUG, Kathleen. Da Língua Materna ao Uso de uma Língua Internacional no Processo de Ensino e Aprendizagem: As Limitações do Modelo de “Transição” no Sistema Escolar em África. *in*: CHIMBUTANE, Feliciano; STROUD, Christopher (Orgs.). **Educação Bilíngue em Moçambique: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas**. Maputo: Texto Editor, 2012. cap. III, p. 53-74.

ILIFFE, John. A mudança colonial, 1918-1950. *In*: ILIFFE, John. **Os africanos: história dum continente**. Trad. Maria Filomena Duarte. Lisboa: TERRAMAR, 1999. cap. X, p. 275-309.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2023.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodriguez. Porto Alegre: Artimed, 1995.

KINTSCH, Walter; van DIJK, Teun Adrianus. Toward a model of Text Comprehension and Production. **Psychological review**. v. 85, n 5, set. 1978. p. 363-394.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filol. Lingüíst. port.**, n. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2006. p. 71-91.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **SIGNO**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Texto & Leitor: aspectos Cognitivos da Leitura**. 16.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 17. ed. Campinas: Pontes, 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. A produção de inferências e a sua contribuição na construção do sentido. *In*: KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Cap. 9, p. 142-159.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 6. ed., rev. e ampl.. São Paulo: Atlas, 1990.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-D.C. Luzzatto Editores, 1996.

MACIE, Filipe. **Pré-Universitário - Português 11**. Maputo: Pearson, 2013.

MACHADO, Anna Rache; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo: leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2013.

MAR, Eli J. E. **Estudos coloniais portugueses: exploração portuguesa em Moçambique 1500-1973**. Lourenço Marques: African Studies, 1975.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: Ângela Paiva Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 1, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2023.

MARTÍNES, Francisco Lerma. **O povo Macua e a sua cultura**: Análise dos valores culturais do Macua no Ciclo Vital, Maúa, Moçambique 1971-1985. Trad. José Fernando da Rocha Martins e Manuel Aguiar. 3.ed. Maputo: Paulinas, 2008.

MATARUCA, Tomásia. Representações sociolinguísticas do Português: atitudes e imaginário linguístico bantu dos alunos moçambicanos. *in*: DIAS, Hildizina Norberto; TAELA, Isidro Emil (Orgs.). **Português de Moçambique II**. Maputo: Alcance Editores, 2022. cap. 3, p. 34-49.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas académicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2.º sem. 2002.

MILICE, Gilberto Necas Mucambe. **Didáctica de leitura no contexto de educação inclusiva em Moçambique**: abordagens psicolinguísticas e práticas metodológicas. 2024. Tese de doutoramento em Linguística, Departamento de Linguística e Literatura, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, 2024.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 4/1983, de 23 de março. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. **Boletim da República, publicação oficial da República Popular de Moçambique**, Maputo, I SÉRIE, n. 12, p. 13, 23, de março, de 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/1992, de 6 de maio. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. **Boletim da República, publicação oficial da República de Moçambique**, Maputo, I SÉRIE, n. 19, p. 8, 6 de maio de 1992.

MOÇAMBIQUE. **Agenda 2025**: visão e estratégias da nação. Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE. Constituição (2004). **Constituição da República de Moçambique**. 3. ed. Coordenado por Cátia Fernandes. Maputo: alcance, 2004.

MOÇAMBIQUE. **Programa Quinquenal do Governo para 2005-2009**. Maputo, 2005.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011**. Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. Assembleia da República. Lei n.º 7/2008, de 9 de julho. **Boletim da República**: I Série, n.º 28, Maputo, 9 jul. 2008.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação / Ministério da Educação. **Português, Programa da 11.ª Classe**. Maputo, 2010.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação / Ministério da Educação. **Português, Programa da 12.ª Classe**. Maputo, 2010a.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação / Direcção Nacional do Ensino Secundário Geral. **Regulamento de Avaliação do Ensino Secundário Geral**. Maputo, 2010b.

MOÇAMBIQUE. **Programa Quinquenal do Governo para 2010-2014**. Maputo, 2010c.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. **Boletim da República, publicação oficial da República de Moçambique**, Maputo, I SÉRIE, n. 254, p. 19, 28 de dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. **Estatísticas do distrito de Nacala-Porto 2019-2023**. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2019.

MOÇAMBIQUE. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação**: Indicadores Sócio-demográficos Moçambique. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2022.

MOÇAMBIQUE. Governo de Moçambique. **Direcção Provincial da Educação**. Maputo: INAGE, 2017a. Disponível em: <<https://www.tete.gov.mz/por/Governo/Estrutura-do-CEP/Direccao-Provincial-da-Educacao>>. Acessado em 03 de ago. de 2023a.

MOÇAMBIQUE. Governo de Moçambique. **Serviços Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia**. Maputo: INAGE, 2017b. Disponível em: <<https://www.pmaputo.gov.mz/por/Ver-Meu-Distrito/Manhica/O-Governo/Servicos-Distrital-de-Educacao-Juventude-e-Tecnologia>>. Acessado em 02 de ago. de 2023b.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Trad. Maria da Graça Forjaz. Portugal: Terceiro Mundo, 1975.

MORAIS, Maria Emília. **Língua Portuguesa 11.ª classe**. Maputo: Plural Editores, 2017.

MORAIS, Maria Emília; MACIE, Filipe. **Língua Portuguesa 12.ª classe**. Maputo: Plural Editores, 2013.

MORAIS, Maria Emília; MACIE, Filipe. **Língua Portuguesa 12.ª classe**. Maputo: Plural Editores, 2021.

NASCIMENTO, Iscarlety do; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. Os gêneros multimodais nos livros didáticos de português: análise e reflexão linguística. *In*: FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. (Org.). **Gêneros do discurso**: dialogando com Bakhtin. Campinas: Pontes Editores, 2017. cap. 4., p. 97-123.

NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo Girruogo. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas**: relatório do III seminário. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2011.

NOORDMAN, Leo GM; VONK, Wietske. **Inferences in Discourse, Psychology of. International encyclopedia of the social & behavioral sciences**, 2nd edition, v 12, 2015. Disponível em

<https://pure.mpg.de/rest/items/item_2152083/component/file_2152082/content >. Acessado em 13 de fev. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa e estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PATEL, Samima Amade. Repensando a formação contínua de professores de educação bilíngue: o caso dos conteúdos e métodos de ensino de línguas. *In*: CHIMBUTANE, Feliciano; STROUD, Christopher (Orgs.). **Educação Bilíngue em Moçambique**: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas. Maputo: Texto Editor, 2012. cap. VII, p. 151-170.

PEREIRA, Isabel; MARTÍNS, Cristina. Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes. *In*: MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* **Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2009. p. 31-36.

PNUD. **Desenvolvimento Humano**: relatório de 2023/2024 síntese. Nova York: ONU, 2024. Disponível em: <<https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24overviewpt.pdf>>. Acesso em 17 de jan. de 2025.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho n.º 25914/2006. Ementa: É nomeado para exercer, em comissão de serviço, o cargo de director regional de educação-adjunto da Direcção Regional de Educação do Centro, o mestre José Maria Teles Sampaio, professor do quadro de nomeação definitiva do 1.º grupo, do Agrupamento de Escolas Grão Vasco — Viseu. **Diário da República**, 2.ª série — N.º 244 — 21 de Dezembro de 2006. Disponível em: <<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2006/12/244000000/2978829789.pdf>>. Acesso em: 21 de jan. 2026.

RAMOS, Santa Taciana Carrillo; NARANJO, Ernan Santiesteban. **Didáctica da Leitura**. Angola: Escolar Editora, 2014.

RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans. **Inferences in Text Processing**. New York: North-Holland, 1985.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2023.

RUAS, João. **Como fazer propostas de investigação, monografias, dissertações e teses**. Maputo: Escolar Editora, 2017.

SANTOS, Nobre Roque dos; JC-MAPERÁ, Martins. **Didáctica de leitura e escrita**. Beira: Fundza, 2020.

SAMPAIO, José Maria Teles. Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença. **Público**, Lisboa, 16 de jun. de 2001.

SANTOS, Gutemberg Marques; SILVA, Leosmar Aparecido da; CERQUEIRA, Mirian Santos de. Produções textuais no Ensino Médio: um estudo sobre indícios de autoria. *In*: CERQUEIRA, Mirian Santos de; SILVA, Leosmar Aparecido da. (Org.). **Linguística e Ensino: aproximações e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2022. cap. 6, p. 149-171.

SAULOSSE, Amony da Flora Bonifácio. Leitura de um artigo de opinião: aprendizagem de inferências na aula de português l2. *In*: IV SIELLI e XXII Encontro de Letras do Campus Cora Coralina - UEG, 2025, Goiás. **Anais do IV SIELLI e XXII Encontro de Letras do Campus Cora Coralina - UEG**. Goiás-GO: Goiás-GO, UEG, 2024. v. 4. p. 1-21.

SAULOSSE, Amony da Flora Bonifácio; OLIVEIRA, Cristina de; SILVA, Leosmar Aparecido da. Processo inferencial em enunciados de atividades de Português como L2 de material didático da 12ª classe de Moçambique. *In*: GIMENEZ, Priscila Renata; DAMASCENO-MORAIS, Rubens (Orgs.). **Pesquisas em ação**. Volume 1: estudos linguísticos. Goiânia: Cegraf UFG, 2023. p. 370-398. *E-Book*.

SAULOSSE, Amony da Flora Bonifácio. **Ler e Compreender um texto de base Dissertativa na Escola**: processo de ensino e de aprendizagem de leitura e compreensão leitora. London: Novas Edições Acadêmicas, 2024.

SAULOSSE, Amony da Flora Bonifácio. Leitura de um artigo de opinião: aprendizagem colaborativa na produção de inferências lexicais em Português L2. **Web revista, linguagem, educação e memória**. 1(23), p. 1–22. jan. de 2026. Disponível em: <<https://doi.org/10.61389/wrlem.v1i23.9462>>. Acesso em: 07 de jan. de 2026a.

SAULOSSE, Amony da Flora Bonifácio. Dia internacional da língua materna: relato de experiência do núcleo de pesquisa leitura e escrita em línguas estrangeiras com alunos da modalidade do ensino bilíngue em Moçambique. *In*: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SARAIVA, Luciano Mendes. **Caderno Dialógico: Saberes interdisciplinares**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026b. Cap.18, p. 229-243.

SELINKER, Larry. Interlíngua. **Diadorim: revista de estudos linguísticos e literários**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 275–295, 2020. DOI: 10.35520/diadorim.2020.v22n1a30523. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/30523>. Acesso em: 7 fev. 2026.

SILVA, Ezequiel Theodoro de. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Marta Cristina da; BOTELHO, Laura Silveira; OLIVEIRA, Marília de Carvalho Caetano. **A produção de resumos acadêmicos na universidade**: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (60.2): 580-594, mai./ago. 2021.

SIM-SIM, Inês; MICAËLO, Manuela. Determinantes da compreensão leitora. In: SIM-SIM, Inês. (coord.). **Ler e ensinar a ler**. Lisboa: ASA, 2010. Parte 1, p. 35-62.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 2014.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas dos letramentos no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

TACHIUA, Brain Daniel. **Práticas de ensino da leitura no ensino secundário geral em Moçambique**: perspectivas de alunos e professores. (2021). Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Literacias e Ensino do Português - Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2021.

TANU. **The Arusha Declaration: and TANU'S Policy on Socialism and Self-Reliance**. Dar Es Salaam: Published by the publicity section, TANU, 1967. Disponível online: <<https://library.fes.de/fulltext/bibliothek/2-tanzania-s0019634.pdf>>. Acesso em 04 de jan. de 2026.

TAVARES, Rosilene Horta. **Didáctica Geral**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TVEDTEN, Inge; PAULO, Margarida; TUOMINEN, Minna. **Género e Pobreza no Norte de Moçambique**. Trad. R 2009:14. Bergen: Chr. Michelsen Institute - CMI, 2011.

UNESCO. **Final report**. Addis-Abeba: unesco house, 1962. Disponível online: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115956>>. Acesso em 07 de ago. de 2025.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Estructuras y funciones del discurso**. Trad. Myra Gann. Madrid: Siglo XXI, 1980a.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Texto y contexto**: semántica y pragmática del discurso. Trad. Juan Domingo Moyano. Madrid: Catedra, 1980b.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Cognição, Discurso e Interação**. São Paulo: Contexto, 2004.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso y contexto**: in enfoque sociocognitivo. Trad. Andrea Lizosain. Barcelona: gedisa editorial, 2013.

VILELA, Mário. **Léxico e Gramática**. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Fontes, 2007.

ANEXOS

ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM PORTUGUES L2

Pesquisador: Amony da Flora Bonifácio Saulosse

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87218023.0.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.054.783

Apresentação do Projeto:

O Projecto apresenta as delineações para a pesquisa do tema: Leitura e Compreensão leitora de textos argumentativos: Estratégias de Ensino e de Aprendizagem em Português L2, no II ciclo do Ensino Secundário Geral, do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. O objetivo geral é refletir sobre o PEA da Leitura e Compreensão leitora de textos argumentativos e as Estratégias de Ensino e de Aprendizagem. A pesquisa será empírica, qualitativa, com a lógica de abordagem indutiva, procedimentos de estudo de caso, com observação, entrevista e questionário como técnicas de geração de dados e, como instrumentos, ficha de observação de aulas, formulário do questionário, um diário de pesquisa e textos argumentativos. O quadro teórico será fundamentado nos Modelos Interativos Compensatórios de Informação da Teoria Cognitiva (SEQUEIRA, 1989; CRUZ, 2007; SIM-SIM, 2007 e 2010). O problema é a dificuldade de leitura de textos argumentativos em PL2, em aprendentes do II ciclo do ESG. A questão é: em que medida as estratégias de ensino e de aprendizagem de leitura estão implicadas na compreensão leitora de textos argumentativos nas aulas de PL2? A amostragem será probabilística, aleatória simples.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre o Processo de Ensino e de Aprendizagem da leitura e compreensão leitora de textos argumentativos e as estratégias de ensino e de aprendizagem em PL2.

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110

Bairro: Campus Samambala, UFG

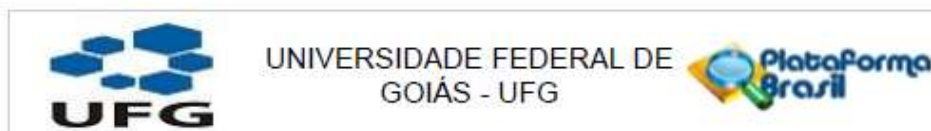
CEP: 74.690-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

E-mail: cep.prpl@ufg.br



Continuação do Parecer: 6.054.783

Objetivo Secundário:

Analisar as estratégias usadas no PEA de leitura de textos argumentativos. Analisar as estratégias usadas na leitura e compreensão leitora de textos argumentativos. Experimentar estratégias para o PEA de leitura de textos argumentativos em PL2. Propor o uso de inferências lexicais, lógicas, e avaliativas como estratégias metodológicas para o ensino explícito de leitura e compreensão leitora de textos argumentativos em Português L2.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador afirma que a pesquisa não oferece "risco de saúde, integridade física e moral", porém reconhece a possibilidade de fadiga ou constrangimento durante a realização da pesquisa. Os benefícios serão quanto à possibilidade de "auxiliar no conhecimento ou redefinição do problema relacionado à dificuldade de leitura nos aprendentes do II ciclo" e para os participantes, "poderá proporcionar mudanças que levam à melhoria do PEA de leitura e compreensão leitora de textos argumentativos no II ciclo do ESG" (ensino secundário geral, ensino médio no Brasil).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Essa é uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, com coleta de dados a ser realizada em Moçambique, em parceria com a Universidade de Rovuma. O cronograma está adequado para realização, estando a coleta de dados prevista para 05/2023 e finalização do estudo em 03/2026.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- PB informações básicas
- brochura
- cronograma
- projeto de pesquisa
- termo de compromisso
- carta de anuência
- folha de rosto assinada
- TCLE para alunos
- TCLE para professores
- pedido de realização da pesquisa
- credencial passada pela UniRovuma

Além destes, foram acrescentados:

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prpl@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.054.783

- TALE
- TCLE para os pais ou responsáveis

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está adequado para execução

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para março de 2026.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2062073.pdf	20/03/2023 16:21:21		Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	20/03/2023 16:20:29	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	broxura_do_investigador.pdf	18/03/2023 08:04:27	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_adolescentes.pdf	18/03/2023 08:02:23	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_para_pais_e_responsaveis.pdf	18/03/2023 08:01:13	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
Brochura Pesquisa	projecto_de_pesquisa.pdf	18/03/2023 07:58:32	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	18/03/2023 05:13:02	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_compromisso.pdf	08/02/2023 12:24:20	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: cep.prpi@ufg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 6.054.783

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Humanidades_agosto_de_2021.pdf	08/02/2023 12:22:06	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_professor_de_lingua_portuguesa.pdf	08/02/2023 12:20:41	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada_pelo_responsavel.pdf	08/02/2023 16:07:24	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Pedido_para_realizacao_da_pesquisa.pdf	01/02/2023 10:11:11	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
Declaração de concordância	Credencial_passada_pela_UniRovuma.pdf	01/02/2023 10:09:17	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao_e_infraestrutura.pdf	01/02/2023 09:29:50	Amony da Flora Bonifácio Saulosse	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:


Não

GOIANIA, 11 de Maio de 2023

Assinado por:
Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, sala 110
 Bairro: Campus Samambaia, UFG CEP: 74.690-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 E-mail: oep.prpi@ufg.br

ANEXO B


UNIVERSIDADE ROVUMA
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
Campus Universitário de Rápina, Bloco A, Sala A 25, Telefone (t) 843 301070; 843 118034 ou 841 324661, correio electrónico: foa@univrovuma.mz

Aos:

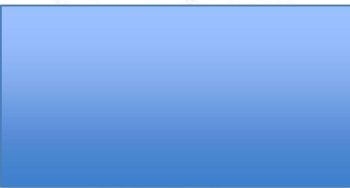

**Serviços Distritais de Educação Juventude e
Tecnologia de Nacala-Porto**

CRENCIAL


Para os devidos efeitos, está credenciado o Senhor **Amony da Flora Bonifácio Saulosse**, estudante do 1º Ano do Curso de Doutoramento em Letras e Linguística, ministrado em parceria com a Universidade Federal de Goiás – Brasil afim de realizar um trabalho de investigação circunscrito as actividades curriculares do curso, cujo título é: **Leitura e compreensão leitora de textos argumentativos: estratégias de ensino e de aprendizagem em Português L2**.

Por ser verdade, mandei passar a presente credencial que vai por mim assinada e autenticada com o carimbo a óleo em uso nesta instituição.

Nampula, aos 31 de Agosto de 2022

ANEXO C


REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE NAMPULA
GOVERNO DO DISTRITO DE NACALA
SERVIÇO DISTRIITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA

ATT: Senhor **Amony da Flora Bonifácio Saulosse**

N/Ref n.º 654 /SDEJT- Nacala/ 0255 /2022 Data: 30/11/2022

Assunto: **Transcrição de Despacho**


Junto, temos a honra de transcrever o despacho do Exmo Senhor Director do SDEJT de Nacala, datado de 28/11/2022, recaído no pedido do vosso requerimento, do dia 25 de Novembro do ano em curso, no qual pede autorização para geração de dados sobre estratégia de ensino e aprendizagem no ano lectivo 2023, cujo teor é o seguinte:

" Autorizo "


" Para coordenação com os gestores da escola " .

Assinatura ilegível-----**Alexandre Mário Nacotua**
//Especialista de Educação//

-----Está Conforme-----



ANEXO D


REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVINCIA DE NAMPULA
GOVERNO DO DISTRITO DE NACALA
SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA
ESCOLA SECUNDARIA DE MUCHILIPO

EXMO SENHOR
AMONY DA FLORA BONIFÁCIO SAULOSSE

N/Re^o N^o DL/052/ESM-NCL/22 01/12/2022
Assunto: Comunicado de despacho

Pela presente via, cumpre-nos transcrever, a seguir, o teor do despacho exarado pela Exma Senhora Directora da escola, recaído no requerimento do visado, datada em 30 de Novembro de 2022, que versa sobre o pedido para realização da pesquisa com alunos do curso diurno, da 12^a classe.

Cujo teor exarou o seguinte:

“AUTORIZO,
01/11/2022
Assinatura ilegível: MARIANA DA SILVA COBRE
DIRECTORA DE ESCOLA”

Está Conforme

ANEXO E

PPGLL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS E LINGUÍSTICA

FL
FACULDADE DE
LETRAS

**TERMO DE ANUENCIA**

Eu, LEOSMAR APARECIDO DA SILVA, na qualidade de orientador do discente AMONY DA FLORA BONIFACIO SAULOSSE, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, considero que o doutorando está apto a realizar o estágio presencial no Brasil no período de agosto a novembro de 2024.

Goiânia, 24 de junho de 2023.

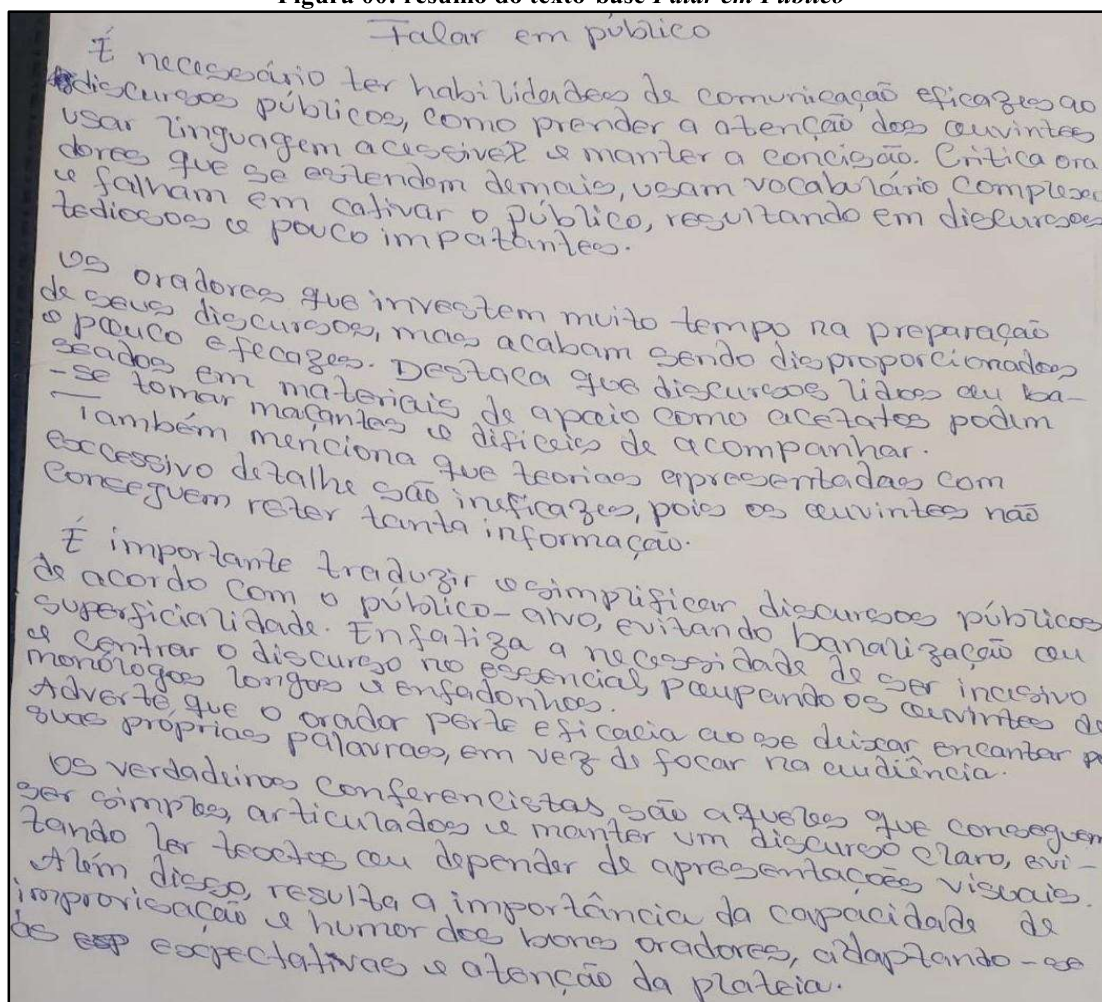


Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva

- orientador -

ANEXO F AMOSTRA

Figura 00: resumo do texto-base *Falar em Público*



Fonte: Gulsumo, 21 anos, 12.^a classe, texto FP (2023)

Transcrição literal do texto

Falar em público

É necessário ter habilidades de comunicação eficazes ao discursos públicos, como prender a atenção dos ouvintes usar linguagem a acessível e manter a concisão. Crítica oradores que se estendem demais, usam vocabulário complexo e falham em cativar o Público, resultando em discursos tediosos e pouco impactantes.

Os oradores que investem muito tempo na preparação de seus discursos, mas acabam sendo desproporcionados e pouco eficazes. Destaca que discurso lidos ou baseados em materiais de apoio como acetatos podem-se tornar maçantes e difíceis de acompanhar.

Também menciona que teorias apresentadas com excessivo detalhe são ineficazes, pelos os ouvintes não conseguem reter tanta informação.

É importante traduzir e simplificar discursos públicos de acordo com o público-alvo, evitando banalização ou superficialidade. Enfatiza a necessidade de ser incisivo e centrar o discurso no essencial poupando os ouvintes de monólogos longos e enfadonhos.

Adverte que o orador perde eficácia ao se deixar encantar por suas próprias palavras, em vez de focar na audiência.

Os verdadeiros conferencistas são aqueles que conseguem ser simples articuladores e manter um discurso claro, evitando ler textos ou depender de apresentações visuais.

Além disso, resulta a importância da capacidade de improvisação e humor dos bons oradores, adaptando-se às expectativas e atenção da plateia.

ANEXO G AMOSTRA

Figura 00: resumo do texto-base *Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença*

Resumo

Eu Percebe que Para nós o Problema de delinquência Juvenil é um Problema Social que só Pode Ser resolvido no Plano social.

Pensam e defende que toda a situação de delinquência é reversível, nomeadamente quando da existência de articulação da função educativa com a envolvente social num desejo de redução dos níveis de delinquência.

A delinquência e os delinquentes são da responsabilidade de todos, pelo o que tornam-se importante que cada um ajude o círculo a romper-se. Temos que reconhecer que há um longo caminho a percorrer no processo educativo para a formação cívica que pretendemos nomeadamente dois mais jovens.

Ao meu ver tudo isso passa pela mudança estrutural dos sentimentos comportamentos e sensibilidades que todos devemos assumir, pois é daqui que surgirá o bom senso. Principal norma de conduta da nossa actuação a todos os níveis, nomeadamente na escola.

Fonte: Nakreke, 19 anos, 12.ª classe, texto JDJ (2023)

Transcrição literal do texto

[*Johnny e a delinquência juvenil: como a educação faz a diferença*]

Resumo

Eu Percebe que Para nós o Problema de delinquência Juvenil é um Problema Social que só Pode Ser resolvido no Plano Social.

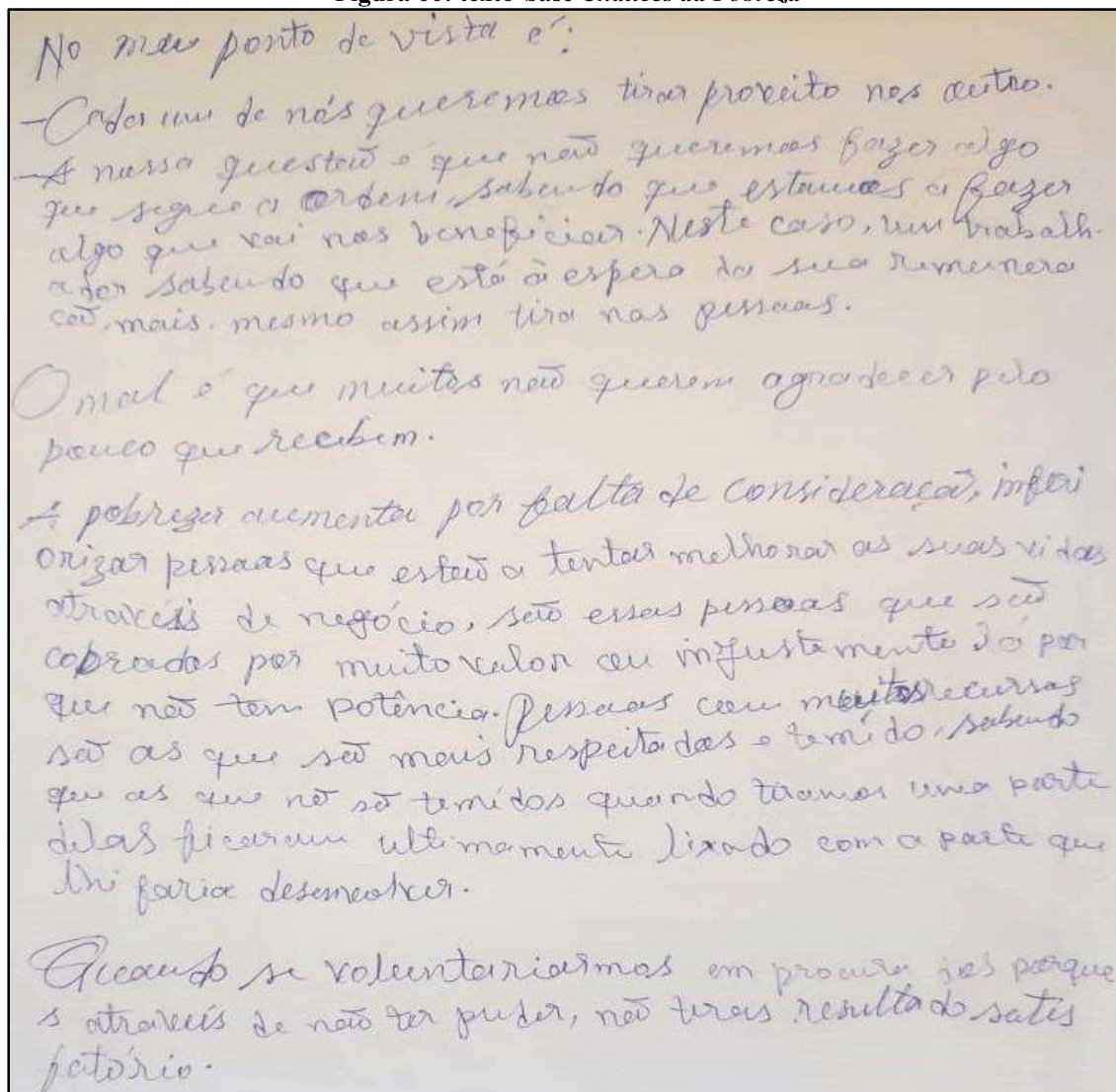
Pensam e defende que toda a Situação de delinquência é reversível, nomeadamente quando da existência de articulação da função educativa com a envolvente Social num desejo de redução dos níveis de delinquência.

A delinquência e os delinquentes São da responsabilidade de todos, pelo o que tornam-se importante que cada um ajude o círculo a romper-se. Temos que reconhecer que há um longo caminho a percorrer no processo educativo para a formação cívica que pretendemos nomeadamente dois mais jovens.

Ao meu ver tudo isso passa pela mudança estrutural dos sentimentos comportamentos e sensibilidades que todos devemos assumir, pois é daqui que surgirá o bom senso. Principal norma de conduta da nossa actuação a todos os níveis, nomeadamente na escola.

ANEXO H AMOSTRA

Figura 00: texto-base *Chatices da Pobreza*



Fonte: Ndophunga, 23 anos, 12.^a classe, CP (2023)

Transcrição literal do texto

[*Chatices da Pobreza*]

No meu ponto de vista é:

- Cada um de nós queremos tirar proveito nos outros.

- A nossa questão é que não queremos fazer algo que segue a ordem sabendo que estamos a fazer algo que vai nos beneficiar. Neste caso, um trabalhador sabendo que está à espera da sua remuneração, mais mesmo assim tira nas pessoas.

O mal é que muitos não querem agradecer pelo pouco que recebem.

A pobreza aumenta por falta de consideração, inferi orizar pessoas que estão a tentar melhorar as suas vidas através de negócios, são essas pessoas que são cobradas por muito Valor ou injustamente dá por que não tem potência. Pessoas com muitos recursos são as que são mais respeitadas e temido, sabendo que as que não são temidos quando tiramos uma parte delas ficaram ultimamente lixados com a parte que Ihi faria desenvolver.

Quando se voluntariarmos em procura dos porque s através de não ter poder, não terás resultados satisfatório.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE COMPROMISSO – PESQUISADORES

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS nº 466/12, e suas complementares, como pesquisador (a) responsável e/ou pesquisador (a) participante do projeto intitulado: *Leitura e Compreensão leitora de textos argumentativos: estratégias de Ensino e de Aprendizagem em Português L2*.

Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados gerados exclusivamente para fins previstos no protocolo da pesquisa assim referido e, ainda, a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projecto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos interessados.

Data: 06.02.2023

Pesquisadores,



Amony da Flora Bonifácio Saulosse

CPF: 116.617.731-92



Leosmar Aparecido da Silva

CPF: 515.311.351-53

APÊNDICE B

Ficha de observação não-participantes de aulas de Português L2

Ord.	Unidade Temática:	Texto Específico:
1.	Data	
2.	Duração da aula	
3.	Tema	
4.	Conteúdo programático	
5.	Objectivo da aula	
6.	Tipo de aula	
7.	Estratégias metodológicas privilegiadas	
10.	Material	
11.	Sumário	

APÊNDICE C

Tópicos para a entrevista semi-estruturada

Ord.	Dados de caracterização	Respostas do Professor
1.	Género	M () F () OUTRO ()
2.	Idade	Anos
3.	Formação Profissional	
4.	Experiência como Professor	Número de anos
5.	Tempo de serviço na escola	Número de anos
6.	Tópicos	
7.	O Ensino de Português (leitura) como L2 na 12.ª classe	
8.	Quais são os principais desafios do PEA da leitura para o professor de Português na actualidade?	
9.	A Planificação das aulas de leitura caracteriza-se por uma tomada de decisões por parte do professor. Qual é a vossa experiência?	
10.	Que aspectos toma em consideração no processo de planificação de uma aula de leitura para os seus alunos?	
11.	Considera que, nas suas aulas de leitura, prepara os seus alunos para compreenderem o que lêem?	Sim () Não ()
12.	Em caso afirmativo, de que forma faz? (Com que estratégias?)	
13.	Tendo em conta o perfil linguístico dos vossos alunos, há condições básicas para o ensino de leitura que possibilite a compreensão leitora dos textos escritos em português L2.	Sim () Não ()
13.1.	Se não, que métodos usa para minimizar o insucesso no processo de leitura e compreensão leitora de textos escritos em português L2?	
13.2.	Se sim, que indicadores pode apresentar como evidências?	
14.	Na vossa opinião, o que é necessário fazer, no currículo do ESG, para que o PEA de leitura e compreensão leitora de textos escritos proporcione os níveis teoricamente preconizado para os alunos da 12.ª classe?	
15.	E ao nível organizacional (forma como a escola se organiza para o Ensino de leitura) o que dizer da vossa escola?	
15.1.	E ao nível das práticas docentes?	
16.	Antes de terminar, gostaria que referisse qualquer questão sobre esta temática que seja importante para si e que não tenha sido mencionada ao longo da nossa conversa.	

APÊNDICE D

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO

1

PPGLL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LETRAS E LINGUÍSTICA

FL
FACULDADE DE
LETRAS

 **UFG**
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Caro aprendizende!

Este formulário (questionário) é parte dos instrumentos de geração de dados para a tese de doutorado em Linguística, intitulada «Leitura e Compreensão leitora de textos Argumentativos: Estratégias de Ensino e Aprendizagem em Português L2», pesquisada por MA. Amony da Flora Bonifácio Saulosse (Univovuma) e supervisionada pelo Prof. Doutor Leosmar Aparecido da Silva (UFG), no Programa de Pós-graduação de Letras e Linguística da UFG.

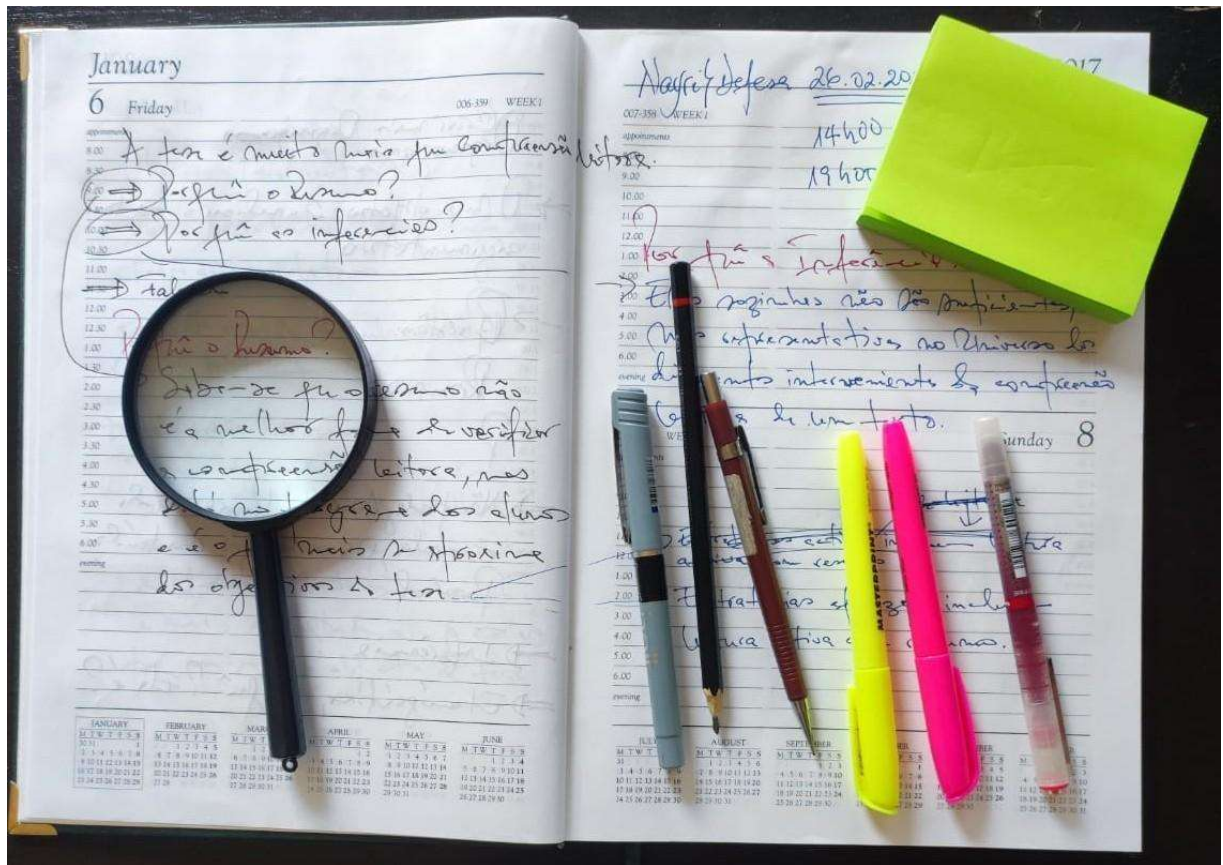
Visa gerar dados sobre as estratégias usadas na leitura e compreensão leitora de texto argumentativo, pelo aprendizende da 12.ª classe, do Sistema Nacional de Educação. Caro aprendizende, ao responder de forma honesta ao questionário formulado, estará a colaborar, não só para o diagnóstico do estágio do problema, mas também na busca de possíveis soluções para o problema levantado.

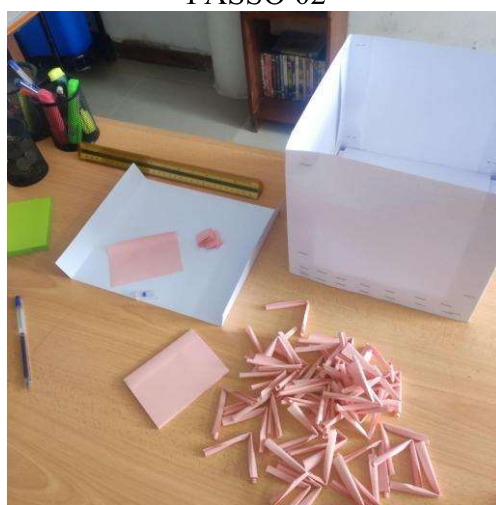
Ord.	Questionário
I	Nome do aprendizende: _____ Quantos anos tem: _____ / Homem _____ / Mulher _____ / Outro _____ Local de residência: _____
1.1	Língua Materna (L1): Português (<input type="checkbox"/>); Emakhuwa (<input type="checkbox"/>); Enahara (<input type="checkbox"/>); Ekoti (<input type="checkbox"/>); Elomwe (<input type="checkbox"/>); Outra (<input type="checkbox"/>)
1.2	Língua Segunda (L2): Português (<input type="checkbox"/>); Emakhuwa (<input type="checkbox"/>); Enahara (<input type="checkbox"/>); Ekoti (<input type="checkbox"/>); Elomwe (<input type="checkbox"/>); Outra (<input type="checkbox"/>)
1.3	Tem um livro de Português para o aluno da 12.ª classe? sim (<input type="checkbox"/>); não (<input type="checkbox"/>)
II	<i>Estratégias de leitura:</i>
2.1	Lês os textos do início ao fim sem parar, para poder compreendê-los sim (<input type="checkbox"/>); não (<input type="checkbox"/>).
2.2	Lês cada parágrafo para compreender o conteúdo de cada um deles e depois compreender o texto? sim (<input type="checkbox"/>); não (<input type="checkbox"/>).
2.3	Lês a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, para compreender o texto? sim (<input type="checkbox"/>); não (<input type="checkbox"/>).
2.4	Quando lês e não compreendes o texto, pedes ajuda ao professor, sim (<input type="checkbox"/>); não (<input type="checkbox"/>), ou ao colega, sim (<input type="checkbox"/>); não (<input type="checkbox"/>).
2.5	Enquanto lês o texto, como procedes quando encontra novas palavras para compreensão do texto: _____ _____ _____
III	<i>Leitura como prática social específica de uma comunidade:</i>
3.1	No teu distrito tem algum tipo de biblioteca? SIM (<input type="checkbox"/>); NÃO (<input type="checkbox"/>).
3.2	Na tua comunidade tem algum tipo de biblioteca? SIM (<input type="checkbox"/>); NÃO (<input type="checkbox"/>).
3.3	Na tua escola tem algum tipo de biblioteca? SIM (<input type="checkbox"/>); NÃO (<input type="checkbox"/>).
3.4	Conheces alguma biblioteca? SIM (<input type="checkbox"/>); NÃO (<input type="checkbox"/>).
3.5	Quantos livros já leste? 1 (<input type="checkbox"/>); 2 (<input type="checkbox"/>); 3 (<input type="checkbox"/>); 4 (<input type="checkbox"/>); + de 5 (<input type="checkbox"/>), pode indicar os títulos nas linhas abaixo:

	2
	<hr/> <hr/> <hr/>
	Quem teve ou tem o hábito de leitura na tua família:
3.6	Avó (); avó (); pai (); mãe (); irmão (); irmã (); tio (); tia (); primo (); prima (); sobrinho (); sobrinha (); vizinho (); vizinha (); alguém do bairro ().
IV	<i>Os modelos de leitura dos leitores:</i>
4.1	Lês letra por letra. SIM (); NÃO ().
4.2	Lês sílaba por sílaba. SIM (); NÃO ().
4.3	Lês palavra por palavra. SIM (); NÃO ().
4.4	Lês frases por frases. SIM (); NÃO ().
4.5	Lês período por período. SIM (); NÃO ().
4.6	Lês parágrafo por parágrafo. SIM (); NÃO ().
4.7	Lês a introdução, o desenvolvimento e depois a conclusão. SIM (); NÃO ().
4.8	Lês a conclusão, o desenvolvimento e depois a introdução. SIM (); NÃO ().
4.9	Lês do início ao meio, do meio ao início, do início ao fim, do fim ao meio, do meio ao início. SIM (); NÃO ().
V	<i>Usos da leitura determinados pelas histórias dos leitores:</i>
5.1	Cresceste a ouvir histórias lidas pelos mais velhos em livros de contos maravilhosos. SIM (); NÃO ().
5.2	Em tua casa tem livros. SIM (); NÃO ().
5.3	Um familiar que tem livros. SIM (); NÃO ().
5.4	Um amigo que tem livros. SIM (); NÃO ().
5.5	Vives cercado de leitores. SIM (); NÃO ().
5.6	Em tua casa tem livros literários. SIM (); NÃO ().
VI	<i>Usos da leitura determinados pelas características da instituição em que se encontram os leitores:</i>
6.1	A escola tem uma biblioteca com diversidade de títulos e géneros textuais. SIM (); NÃO ().
6.2	A escola promove concursos de leitura. SIM (); NÃO ().
6.3	A escola promove um ensino com desafios de leitura de tipologias e géneros textuais. SIM (); NÃO ().
6.4	A escola promove um ensino de leitura de tipologias e géneros textuais que expõe o aluno a problemas baseados em diferentes situações. SIM (); NÃO ().
6.5	A escola promove uma prática de leitura de tipologias e géneros textuais que estimula o ensino lúdico e o pensamento analítico. SIM (); NÃO ().
6.6	A escola promove um ensino de leitura de tipologias e géneros textuais a partir de seminários. SIM (); NÃO ().
6.7	A escola promove um ensino que coloca o aluno no centro de aquisição de conhecimento. SIM (); NÃO ().

VII	<i>Usos determinados pelo grau de formalidade ou informalidade da situação:</i>
7.1	Lês na sala de aulas. SIM (); NÃO ().
7.2	Lês em casa. SIM (); NÃO ().
7.3	Lês por orientação do professor. SIM (); NÃO ().
7.4	Lês para fazeres provas. SIM (); NÃO ().
7.5	Lês por vontade própria. SIM (); NÃO ().
7.6	Lês por diversão. SIM (); NÃO ().
7.7	Lês por prazer. SIM (); NÃO ().
7.8	Lês por castigo. SIM (); NÃO ().
7.9	Fazes leituras transversais. SIM (); NÃO ().
7.10	Lês para aprenderes coisas novas. SIM (); NÃO ().
7.11	Lês para compreenderes o texto. SIM (); NÃO ().
7.12	Lês para te distraíres. SIM (); NÃO ().
VIII	<i>Usos determinados pelo objectivo da actividade da leitura:</i>
8.1	Lês para cumprires uma orientação do professor. SIM (); NÃO ().
8.2	Lês para agradares o pai e/ou encarregado de educação. SIM (); NÃO ().
8.3	Lês para resolveres um questionário de interpretação e análise de texto. SIM (); NÃO ().
8.4	Lês para vivenciares histórias de outros povos. SIM (); NÃO ().
8.5	Lês para conheceres novos vocábulos da Língua Portuguesa. SIM (); NÃO ().
8.6	Lês para dominares a gramática da Língua Portuguesa. SIM (); NÃO ().
8.7	Lês para conheceres o funcionamento da Língua Portuguesa. SIM (); NÃO ().
8.8	Lês para acompanhares os outros alunos em actividades em grupo. SIM (); NÃO ().
8.9	Lês para explicares aos colegas as dúvidas relacionadas com a interpretação e análise do texto. SIM (); NÃO ().

APÊNDICE E DIÁRIO DE PESQUISA



APÊNDICE F**INSTRUMENTO PARA SELECÇÃO DA AMOSTRA ALEATÓRIA****PASSO 01****PASSO 02****PASSO 03**