

A Literacia da Leitura em Comandos de Leitura do Livro Didáctico de Português da 8.^a Classe em Moçambique

Literacy in Reading Commands of the 8th Grade Portuguese Textbook in Mozambique

Brain Daniel Tachiu*
Jerónimo Pascoal Balata**

RESUMO

Este trabalho objectiva analisar a abordagem dos comandos de compreensão de leitura do manual de português da 8.^a classe, refletindo em torno da promoção de práticas da literacia da leitura no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. Analisamos os comandos, segundo os critérios de avaliação da leitura propostos pelo PISA, tendo em conta as estratégias cognitivas e os processos mentais que o leitor mobiliza quando lê e que podem focar-se na utilização de conteúdo do texto ou em conhecimentos que estão para além do texto. Foram consideradas três categorias, localizar e recuperar, integrar e interpretar e refletir e avaliar. A partir das discussões aqui realizadas, evidenciamos que as perguntas de leitura assumem papel de relevância na compreensão e interpretação, não apenas para avaliar, mas como estratégias para o processo de promoção de práticas de literacia da leitura e consequentemente para o desenvolvimento de uma leitura de matérias escritas para fins utilitários.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão na leitura. Literacia da leitura. Livro Didático.

Recebido em 22 de março de 2023.

Aceito em 22 de novembro de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1361>

* btachiu@unilicungo.ac.mz, <https://orcid.org/0009-0000-4279-402X>

** jeronimopascoalbalata@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-0730-4858>

ABSTRACT

This paper aims to analyze the approach of reading comprehension commands in the grade 8 Portuguese textbook and to reflect on the promotion of reading literacy in the teaching of Portuguese in Mozambique. We analyzed the commands based on the assessment criteria for reading proposed by PISA, taking into account the cognitive strategies and mental processes that the reader mobilizes when reading, which may focus on the use of the text content or on knowledge outside the text. Three categories were considered: Locating and Retrieving, Integrating and Interpreting, and Reflecting and Evaluating. From the discussions here, it is clear that the reading questions play an important role in comprehension and interpretation, not only in assessment, but also as strategies for the process of promoting literacy and, consequently, for the development of reading materials written for utilitarian purposes.

Keywords: Reading comprehension. Literacy. Textbook

Introdução

São diversos os estudos voltados ao processo de ensino e aprendizagem da leitura na sociedade e particularmente no ensino secundário geral, doravante (ESG). No entanto, a leitura enquanto prática social que se afeiçoa como passo inicial para a apropriação de práticas da literacia da leitura¹ não têm recebido a merecida atenção em Moçambique.

Nesse seguimento, importa destacar que o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique privilegia de forma bastante acentuada a questão da leitura, facto que é concomitante vislumbrado nos preceituados do (INDE/MINEDH, 2010, p.8) que propõem “usar a Língua Portuguesa de forma interativa, isto é, saber utilizar a língua, os símbolos e textos em várias situações da vida de modo a ter uma participação ativa e reflexiva em contextos múltiplos e assim contribuir para o seu bem-estar e o da sociedade”.

1 A literacia da leitura é “a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos escritos, de forma a realizar os objectivos de cada um, de desenvolver o seu próprio conhecimento e de participar efetivamente na sociedade”, OCDE citado por DELGADO-MARTINS e FERREIRA, (2006, p. 459).

Por conseguinte, é nossa maior preocupação saber se essas competências poderão ser desenvolvidas na base dos conteúdos reflectidos e refratados nos programas e trazidos a sala de aulas pelos manuais de português, que muitas vezes continuam a não privilegiar práticas de leitura de textos que conduzam a leituras plurais, capazes de formar sujeitos-leitores que possuam competências de leitura que ultrapassem a mera compreensão dos textos, que participem ativamente na construção dos sentidos desses mesmos textos e usem os conhecimentos adquiridos para fins utilitários. Essas práticas colocam o leitor perante um contexto de movimentos de leitura muito pouco diversificado, em que só muito raramente realiza a interpretação.

Diante destas constatações, desenvolvemos este artigo, intitulado *A Literacia da Leitura em Comandos de Leitura do Livro Didático de Português da 8.^a classe em Moçambique* que desponta da análise de comandos² de leitura do manual de Português do ESG do 1.^o ciclo da 8.^a classe, concebido pela Plural Editores e aprovado pelo SNE de Moçambique.

Deste modo, enveredamos por um trabalho de reflexão em profundidade, que visava responder ao seguinte problema de pesquisa: como a abordagem dos comandos de compreensão da leitura do manual de Português da 8.^a classe promove práticas de literacia da leitura? Para melhor compreender a forma como estes manuais promovem a literacia da leitura, decidimos proceder à sua análise tendo em conta o seguinte objectivo geral: analisar a abordagem dos comandos de compreensão de leitura do manual de Português da 8.^a classe na promoção de práticas da literacia da leitura. Em função desse problema, o artigo pretende de forma específica discutir como abordagem dos comandos de produção textual, dos géneros discursivos do manual de português da 8.^a classe, viabiliza a apropriação de práticas de literacia no ensino da língua portuguesa em Moçambique. Para a sua efetivação vamos identificar os comandos de leitura dos géneros discursivos

2 Entende-se comando como uma questão-estímulo Vasconcelos e Menegassi, oferecida ao aluno com um objectivo certo para a construção do texto, (MENEGASSI, 2003, p. 55).

do manual de português da 8.^a classe; descrever os comandos de leitura dos géneros discursivos do manual de Português da 8.^a classe, considerando a apropriação de práticas da literacia e apresentar sugestões metodológicas para trabalhar a compreensão da leitura nos LDP e na sala de aulas, viabilizando a apropriação de práticas da literacia da leitura.

Para a concretização dos objectivos desenhados traçamos as seguintes perguntas de partida: quais são os comandos de leitura dos géneros discursivos do manual de português da 8.^a classe? Como os comandos de leitura dos géneros discursivos do manual de Português da 8.^a classe viabilizam a apropriação de práticas da literacia? Quais são as sugestões metodológicas para trabalhar a compreensão da leitura nos LDP e na sala de aulas, viabilizando a apropriação de práticas da literacia da leitura?

Em correlação as enunciações acima, a justificativa da escolha desta temática está atrelada a preocupação de se acompanhar a evolução da sociedade por meio do ensino, considerando que as práticas da literacia da leitura dotam o aluno de competências para compreender, refletir e usar os conhecimentos adquiridos na leitura para a resolução de problemas reais ao longo da vida. Também, por serem um dos recursos educativos mais utilizados nas escolas, esperando, deste modo, contribuir para a elaboração de manuais mais adequados à aquisição e desenvolvimento de competências de compreensão na leitura.

Em relação a organização, o artigo está estruturado da seguinte maneira, a saber: Introdução, que ostenta aspetos referentes a delimitação da temática abordada, problema de pesquisa, objectivos, perguntas de partida e a justificativa; Desenvolvimento, discute com propriedade e de forma ordenada e pormenorizada o assunto; Metodologia de Pesquisa e a Descrição do Material Didático analisado”; por último, Apresentação, Análise, Discussão e Interpretação dos Dados”; Na Conclusão, são sistematizados os resultados gerais sobre a pesquisa e retomados os objectivos. Para além disso, são apresentadas as referências bibliográficas.

1. Literacia

Esta terminologia vem tomando espaço no campo dos estudos da leitura, escrita e cálculos nas sociedades do século XXI, o que resulta das exigências que a sociedade tem para com os indivíduos em um mundo de constantes mudanças, justificadas pelas novas tecnologias de informação e pela globalização.

Assim, CARVALHO & SOUSA (2011), avançam que:

A literacia enquanto objecto de estudo começou a tomar corpo a partir da década de 70 como resposta à exigência cada vez maior de capacidades de leitura e de escrita nas sociedades letradas, de modo que as décadas de 80 e 90 foram significativamente marcadas por estudos quanto às capacidades de literacia dos adultos e a avaliação direta destas capacidades. Correspondem a esse período estudos como National Assessment of Educational Progress (NAEP) no início dos anos 80 e o National Adult Literacy Survey (NALS) em 1993 nos Estados Unidos; o International Adult Literacy Survey (IALS) em 1997 coordenado pelo Canadá e com apoio da OCDE; o Estudo Nacional de Literacia (ENL) em Portugal em 1996 e em 2001, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) no Brasil, (pp.113-114).

Ainda as mesmas autoras, defendem que:

O surgimento do termo tem ocorrência na década de 80, simultaneamente em vários países. Regista-se, assim, como letramento no Brasil, literacia em Portugal, literacy nos EUA, etc. Surge como resposta a mudanças estruturais na sociedade, sociedade esta em constante transformação e com novas exigências em leitura”, (2011, p.04).

Nas abordagens das autoras é visível uma disparidade em termos da emergência do conceito literacia em estudos científicos, sendo a década 70 para Carvalho e Sousa e, década 80 para Carolina e Sousa, com isso, podemos situar o seu surgimento no intervalo de 1970 a 1980. Não obstante,

compreendemos claramente que o termo literacia surge para amparar um certo vazio ocasionado pela globalização, que faz emergir diferentes exigências aos indivíduos para a leitura desse mundo em transformação.

Deste modo, importa referir que os conceitos de literacia e letramento têm o mesmo valor semântico, porém, a sua diferença é justificada pela língua e espaço. Sendo como vimos anteriormente, letramento em Brasil e literacia em Portugal.

Assim, destacamos OSÓRIO citado por AZEVEDO & SARDINHA (2009, p. 02) que afirma que “a literacia consiste numa necessidade essencial para a interpretação da realidade bem como para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo”.

Nessa linha, mencionamos de forma categórica que a literacia envolve desde os critérios mais básicos até os mais avançados de alfabetização. O primeiro diz respeito a literacia na sua fase inicial (emergente)³. Já o segundo engloba a pessoa que já é capaz de ler e escrever fazendo uso produtivo dessa habilidade. Por conseguinte, a literacia adquire-se nos usos sociais da língua.

Mediante o exposto, vamos confirmar que a literacia se trata da posição ideológica que o indivíduo assume na sociedade fazendo uso dos domínios da leitura e da escrita. Nesse seguimento, a literacia envolve uma grande diversidade de competências e conhecimentos que são necessários para fazer face às exigências das sociedades atuais. Nesses parâmetros, compreendemo-la como uma prática social e cultural. Por via disso, há uma necessidade de discutir aspectos referentes aos conceitos atrelados a terminologia da literacia da leitura, área que é objecto de estudo nesse artigo.

3 A literacia emergente é a primeira etapa para a construção do conhecimento da literacia. Dessa forma, ela constitui o conjunto de conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura e escrita. É importante ressaltar que esse processo deve ocorrer antes da alfabetização.

2. Literacia da leitura

Por pensarmos que a leitura é um instrumento ou meio basilar para o acesso ao conhecimento referente à realidade de diferentes esferas da atividade humana e que possibilita a desenvoltura de atitudes que concorram e acompanham a evolução da sociedade nos vários campos epistemológicos, buscamos compreender essa prática, social e cientificamente. De referir que as abordagens sobre a mesma são diversificadas e, em algum momento, não são totalmente unânimes, o que ocasiona, desde já, as abordagens que são feitas a seguir.

Quando pensamos na leitura enquanto prática social estamos necessariamente a pensar na literacia da leitura, dado que, envolve a compreensão e interpretação de textos escritos e o uso dos conhecimentos adquiridos aquando desse processo para a resolução de objectivos específicos no dia-a-dia. Na mesma sequência, podemos afirmar que na perspectiva social, “ler é um comportamento social e não necessariamente uma atividade individual.

Por via disso, essas abordagens abrem ocasião para uma das acepções de leitura que nos interessam, avançada por SANTOS (2008, p.19), que “associa a leitura à prática social o que significa dizer, minimamente, que ela ocorre segundo um objectivo individual e socialmente determinado”.

Nessa conjuntura, abordando a concepção de literacia de leitura, MARÔCO, GONÇALVES, LOURENÇO & MENDES, no Relatório PISA 2015 – Portugal, citado por TACHIUA, (2021, p.11-12), dizem que:

A literacia de leitura é a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objectivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade.

Trata-se, no entanto, de alusões conceituais embasadas sobretudo nas diferentes concepções sobre a leitura que confirmam, de certo modo, os nossos

anseios a nível desse conceito, pois é importante entendermos a leitura como meio que possibilite que o leitor aproprie-se dos diferentes conhecimentos que a mesma proporciona e possa também fazer a reconstrução de sentidos do mesmo. Desta feita, é essencial que concebamos a leitura como um processo dialógico entre o autor do texto, o texto e o leitor.

Pensar assim, permitirá desconstruir a visão que se tem da leitura nas escolas e nos LDP, em que diversas concepções consideram a leitura como uma atividade automatizada e mecânica. O que nos leva a considerar que se constitui apenas como atividade linear e não se considera a multiplicidade de sentidos que o leitor pode atribuir ao texto, fazendo da leitura mera decodificação de significados.

Destarte, MANJATE (2020, p.107) afirma que “como prática, a leitura tem a ver com literacia”. Assim, a autora entende que “a literacia é a capacidade de usar a leitura e a escrita como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver potencialidades próprias e participar, ativamente, na sociedade, de forma independente”.

Por seu turno, CARVALHO & SOUSA (2011, p. 05) o conceito de literacia em leitura não se apresenta como um estado estático, mas está relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade,

Os diferentes autores aqui elencados, tendem a defender a mesma perspectiva sobre a literacia da leitura, a qual está centrada na apropriação, internalização e reflexão sobre os materiais escritos diversos, para uso no dia-a-dia e para a resolução de objectivos específicos na vida real extravasando, dessa maneira, o ambiente escolar.

As afirmações acima confirmam a obrigatoriedade que a educação tem de acompanhar a evolução da sociedade, formando alunos que leiam e escrevam com objectivos específicos encarando, deste modo, estas habilidades como práticas sociais. Assim sendo, a concepção assumida pelo PISA é a que nos interessa discutir neste trabalho. Dado que, entendemos a literacia da leitura como uma prática destinada a facilitar o acesso à realidade social imbuída nos materiais escritos.

No âmbito do PISA citado por TACHIUA (2021, p. 12), a literacia da leitura baseia-se nas estratégias cognitivas, que podem focar-se predominantemente na utilização de conteúdo de texto ou em conhecimentos que estão para além do texto, a saber:

a) Localizar e recuperar – requer que o leitor se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar e recuperar um ou mais elementos de informação;

b) Integrar e interpretar – requer que o leitor processe o que leu para poder atribuir um significado interno ao texto, que pense no texto como um todo e numa perspectiva abrangente. Integrar, centra-se na compreensão da coerência do texto, envolve relacionar vários elementos de informação para lhes atribuir significado. Interpretar é o processo de atribuir significado a algo que não está explicitamente expresso no texto. Pode ser, por exemplo, identificar uma relação que não é explícita ou inferir o significado de uma afirmação;

c) Refletir e avaliar – requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto, para relacionar a informação presente nesse texto com o quadro conceptual e as experiências do próprio leitor, ou com outras fontes de informação externas. Em qualquer dos casos, o leitor tem de se “afastar” do texto para avaliar com distanciamento a sua qualidade e adequabilidade. As tarefas enquadradas por este tipo de estratégias cognitivas incluem a apresentação de argumentos ou de evidências que não fazem parte do texto, a avaliação da relevância de determinado elemento de informação ou de evidência, ou a elaboração de conclusões baseadas em padrões morais ou estéticos.

A nível dessas abordagens, temos como base o pensamento de CARVALHO & SOUSA (2011, p.06) que avançam citando o PISA que:

O teste de avaliação da literacia da leitura demonstra que o que está em causa é a avaliação de um conjunto de competências essenciais para que os jovens se integrem pessoal, social e profissionalmente e que lhes permitam continuar a aprender ao longo da vida, a diversidade textual é um dos pilares do teste.

Neste contexto, é de papel inquestionável o conhecimento de diferentes géneros discursivos. Estas abordagens confirmam a urgência de se trabalhar com os manuais de ensino, sob o ponto de vista, destes trazerem mais géneros textuais, o que possibilitaria na concepção das autoras a desenvoltura mais célere das capacidades da literacia da leitura.

3. O Material didático analisado

Esta pesquisa, fundamentada teórico-metodologicamente na concepção de leitura numa perspectiva interacionista, segundo os princípios teóricos de avaliação da literacia da leitura sugeridos pelo PISA, que podem focar-se predominantemente na utilização de conteúdo do texto ou em conhecimentos que estão para além do texto, tendo como objectivo analisar os comandos de leitura de manual de Português da 8.^a classe na promoção de práticas da literacia da leitura. Trata-se de estudo qualitativo documental LUDKE & ANDRÉ (1986), já que o objecto de estudo é um material didático, considerado documento público.

A pesquisa escolheu o manual de Português do ESG do 1.^o ciclo da 8.^a classe da autoria de ELSA COSTLEY-WHAITE PERREIRA (2021), intitulado Português 8.^a classe, concebido pela Plural Editores, do Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Seleccionámos este manual, tendo em vista o vasto número de comandos de leitura para análise. Outrossim, é um dos manuais usados nas escolas secundárias para esta classe. E mesmo assim, são ainda muitas as fragilidades do manual, no que respeita à promoção da leitura e o desenvolvimento da compreensão leitora.

Para analisar o manual da 8.^a classe, de modo a interpretar seus dados, como aporte teórico-metodológico, parte-se dos critérios de avaliação da leitura, apresentados, tendo como base os critérios sugeridos pelo PISA MARÔCO et al (2016, p. 33-34):

- a) Localizar e recuperar – requer que o leitor se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar e recuperar um ou mais elementos de informação;

- b) Integrar e interpretar – requer que o leitor processe o que leu para poder atribuir um significado interno ao texto, que pense no texto como um todo e numa perspectiva abrangente;
- c) Refletir e avaliar – requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto.

Com enfoque na segunda página do manual, podemos constatar que, na sua maioria, as unidades estão organizadas à volta de textos e estruturadas em secções.

No manual, observámos a secção Textos que, segundo o manual de PERREIRA (2021) aborda géneros discursivos sobre os quais são sugeridos os exercícios de aplicação, incidindo sobre as capacidades de: Comunicação oral, Comunicação escrita e da Língua. É uma secção que “procura manter um diálogo efetivo com o tema da unidade e com os textos estudados na base de um estudo do género discursivo, por meio de perguntas de leitura, que é o foco desta pesquisa, pois, recai na análise de comandos de leitura.

3. Resultados e discussão

Nesta secção, apresentamos os resultados obtidos na base de pesquisa documental, que tinha como objectivo responder a seguinte pergunta de pesquisa: como os comandos de compreensão de leitura do manual de Português da 8ª classe promovem práticas da literacia da leitura no ensino da língua portuguesa?

No que concerne ao questionário do texto da 3ª. Unidade “Textos Jornalísticos” – Notícia, com o título “1 de Junho, Dia Internacional da Criança”, PERREIRA (2021, p. 44), nota-se que o comando:

- 1. Qual é o título do texto? (idem).

Está no nível de *localizar e recuperar*, uma vez que a resposta aparece de forma explícita no topo do texto (1 de Junho, Dia Internacional da Criança).

Localizar e recuperar é o nível em que também se situa a questão a seguir o comando:

- 2. Que parágrafo responde às perguntas quem? O quê? Quando? Onde? PERREIRA (2021, p. 44).

Como se pode ver as respostas para essas perguntas podem ser simplesmente copiadas ou localizadas no texto. Temos a seguir o comando:

- 3. Qual é o assunto desta notícia? PERREIRA (2021, p. 44).

Enquadra-se no nível *integrar e interpretar*, tendo em conta que a resposta não aparece de forma explícita no texto, sendo necessário que o leitor pense no texto como um todo e numa perspectiva abrangente. A seguir temos o comando:

- 4. Segundo a mesma, por que razão naquele ano, a celebração do Dia Internacional da Criança em Moçambique, se dava numa altura de grande importância? PERREIRA (2021, p. 44).

Emoldura-se no nível *localizar e recuperar*, uma vez que a resposta aparece de forma explícita no 1º parágrafo do texto. Após esse, temos a seguir o comando:

- 5. Dá a tua opinião sobre a notícia que leste, em particular sobre o seguinte excerto: << A aprovação destas leis vem estabelecer... as bases para a proteção da criança no seu ambiente familiar, na escola ou em qualquer outro lugar, determinando que nenhuma criança pode ser sujeita a tratamento negligente, discriminatório, violento, abusivo e cruel, nem ser objecto de qualquer forma de exploração ou opressão, que pelos seus

pais, familiares, amigos, professores ou quem quer que seja>>, PERREIRA (2021, p. 44).

Está na dimensão *refletir e avaliar*, uma vez que, a pergunta sugere que o leitor para melhor responder tenha que mobilizar conhecimentos e experiências sociais sobre o meio circundante.

No que concerne à análise das perguntas sobre do texto da 6.^a Unidade Temática “Textos Normativos do género “Regulamento de Jogos” intitulado “Futebol na areia”, PERREIRA (2021, p. 92), importa referir que o comando:

- 1. De que jogo nos fala o texto? (idem).

Está no nível *localizar e recuperar*, pois a resposta vem explícita no topo do texto como sendo o título (ver apêndice F). Notamos a seguir em relação a pergunta que:

- 2. Descobre, no texto, todas as palavras que fazem parte de seu vocabulário e reescreve as frases de acordo com, os significados indicados, (idem).

Está no nível *integrar e interpretar*, tendo em conta que a sua resposta requiere uma visão sobre os contextos em que as palavras estão empregues e, em seguida extrair as suas significações. Na questão a seguir entende-se que o comando:

- 3. Faz a ligação correta entre a coluna A e a coluna B e escreve as respectivas frases completas no teu caderno, PERREIRA (2021, p. 93):

Quadro 1: Ligação correta das informações da coluna A e a coluna B

A	B
Para...	...é preciso...
Treinar a equipa	Um guarda-redes
Haver uma equipa	Marcar golos
Defender a baliza	Um treinador
Ganhar um jogo	Um campo
Jogar futebol	Haver onze jogadores
Não ser castigado	Não cometer faltas
Dirigir o jogo	Um árbitro

Podemos considerar que a mesma está no nível localizar e recuperar, requer que o leitor se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar e recuperar um ou mais elementos de informação e fazer as devidas ligações. Importa referir que o comando:

- 6. Atenta na frase de Afonso: <<Paciência é nome de cão, tu estás masé a roubar à minha equipa>>.
- Substitua expressão <<masé>> pela expressão adequada em português correto.”

Está na dimensão *integrar e interpretar*, visto que, para a sua resposta, o leitor precisar atribuir significado a algo que não está explicitamente expresso no texto. Pode ser, por exemplo, identificar uma relação que não é explícita ou inferir o significado de uma afirmação.

No que toca às questões sobre o texto da 7ª. Unidade Temática “Textos Administrativos”- Aviso⁴ intitulado “Escola Primária 3 de Fevereiro?”, PERREIRA (2021 p. 99); constata-se que os comandos:

4 Nesse género textual temos 9 (nove) perguntas que correspondem a comandos de compreensão, interpretação e análise do texto. Deste modo, as perguntas de 1 a 6 são de compreensão e interpretação, sendo as que nos interessam estudar nesse texto.

- 1. Qual é a instituição que divulga o aviso?
- 2. A quem se dirige o mesmo?
- 3. Qual é a informação central do aviso?
- 4. Que outras informações também lá se incluem?

As questões acima são claramente de o nível *localizar e recuperar*, pois, para responder as questões, as informações são retiradas do texto. Referente ao comando:

- 5. Para que um encarregado de educação possa matricular os seus filhos naquela escola, é informação suficiente a que está no presente aviso?

Situa-se no nível *refletir e avaliar*, uma vez que a resposta requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto, para relacionar a informação presente nesse texto com o quadro conceptual e as experiências do próprio leitor, ou com outras fontes de informação externas. Nota-se que o comando:

- 6. Quando é que foi emitido o aviso?

Enquadra-se no nível *localizar e recuperar*, uma vez que a resposta exata da mesma está no canto direito do texto.

Outro texto analisado foi o texto da 9ª. Unidade Temática “Textos Jornalísticos” – *Fait-divers*,⁵ sem título “Texto A, Texto B e Texto C”; PERREIRA (2021 p. 111); nota-se que o comando:

- 2. De que trata cada um deles?

5 As perguntas (1 (um); 3 (três) e 5 (cinco)) não correspondem à perguntas de compreensão e interpretação, sendo desnecessária a sua apresentação nessa parte do texto.

É do nível de *localizar e recuperar*, tendo em conta que o leitor encontra no texto a resposta de forma evidente. A seguir nota-se que a questão apresentada também está no nível de *localizar e recuperar* como se pode observar que o comando:

- 4. Para cada um dos textos, procura responder as seguintes perguntas: a) Quem? b) O quê? c) Quando? d) Onde?

Relativamente às questões sobre o Texto da 11ª. Unidade Temática “Textos Utilitários”, género- Relato, com o título “Relato” “Extraído do <http://drogas-reabilitacao.blogspot.pt> (adaptado)”; PERREIRA (2021 p.169). Verifica-se que o comando:

- 1. O texto que leste é um relato, um depoimento de alguém que tem um problema muito grave.
 - Que problema é esse?

Pode-se afirmar que a mesma está no nível *localizar e recuperar*, pois, resposta está claramente descrita no texto, notamos que o comando:

- 2. por que razão achas que ao longo do texto a palavra <<Amigos>> aparece entre aspas?

Uma vez que a resposta não está explícita no texto, pode-se enquadrar no nível *integrar e interpretar*. Temos a seguir o comando:

- 3. Quais os motivos, que de início levaram a rapariga que nos relata a sua história, a usar drogas?

Está no nível *localizar e Recuperar*, uma vez que a resposta está explícita no texto, o mesmo acontecendo em relação às perguntas que se seguem os comandos:

- 4. Mais tarde, ela concluiu que havia ainda outras razões para que tal tivesse acontecido.
 - Que razões foram essas?
- 5. Atenta na seguinte passagem do texto: <<Também me diziam que a droga não fazia mal e que no dia em que quisesse deixar, deixava>>.”
 - a) O que concluiu a rapariga quanto a estas opiniões?
A pergunta:
 - b) Com base em casos que conheça ou de que tenhas ouvido falar, comenta essa questão.

Este comando enquadra-se no nível *refletir e avaliar*, dado que o leitor fará uso das suas experiências e conhecimentos sobre o mundo para trazer suas abordagens. Os comandos a seguir:

- 6. Transcreve a passagem do texto que te mostra que a rapariga que conta a sua história ficou a determinada altura, totalmente dependente das drogas.
- 7. Que consequências advieram, na sua vida, daquela dependência?
- 8. Qual é a situação presente da rapariga?
- 9. No último parágrafo ela refere que encontrou um novo sentido para a sua vida.
 - a) Que sentido é esse?
 - b) Segundo ela, o que fez com que tomasse esse rumo?

São do nível de *localizar e recuperar*, tendo em conta que o leitor encontra no texto a passagem correspondente e transcrever. A questão a seguir notamos que o comando:

- 10. Comenta a razão pela qual a palavra <<realmente>> (feliz) é usada entre aspas.

Está no nível *integrar e interpretar*, porque, para comentar a razão pela qual se colocou a palavra entre aspas, o leitor tem que interpretar o significado da palavra em função do contexto para melhor ajustamento.

As atividades de leitura dos géneros discursivos que o manual de Português da 8.^a classe apresenta foram classificadas de acordo com os critérios sugeridos pelo PISA, tendo em conta as estratégias cognitivas e os processos mentais que o leitor mobiliza quando lê. Foram consideradas três categorias, localizar e recuperar, integrar e interpretar e refletir e avaliar.

Foram analisadas vinte e nove (29) perguntas de avaliação da leitura do manual em análise, distribuídas em 5 géneros discursivos diferentes.

Quadro 2: Levantamento de critérios de avaliação da literacia de leitura

Níveis de avaliação de leitura	Ocorrências em perguntas de leitura
Localizar e recuperar	21
Integrar e interpretar	5
Refletir e avaliar	3
Total	29
Nb: Seis (6) perguntas das 29 analisadas não se enquadram nesses níveis de avaliação da leitura.	

Na base do quadro, constatamos a presença regular e frequente das perguntas do nível de localizar e recuperar, com 21 ocorrências em perguntas e secundamente no nível de integrar e interpretar, com 5 ocorrências e raríssimos casos no nível de avaliar e refletir, sendo 3 ocorrências.

As perguntas descritas na análise do manual que estão no nível de localizar e recuperar correspondem ao nível em que as respostas estão explícitas no texto. É importante ressaltar que nestas perguntas embora o foco esteja no texto e em respostas literais, elas não são dispensáveis, pois o leitor a partir de elas elenca as informações do texto, para as etapas posteriores

integrar e interpretar e refletir e avaliar. Todavia, o aluno não é convidado a discutir e a dialogar com o texto ativamente.

Como diz BAKHTIN, (2003, p. 291), “a compreensão a respeito da atividade é “passiva” uma vez que, o aluno, com questões apenas de compreensão produz um texto que reduplica as informações que estão no livro didático, sem qualquer marca de autoria”.

O problema maior nas questões de localizar e recuperar é quando se apresentam em maior número quando comparado aos outros níveis. Considerando que elas se configuram como cópia do texto lido, ou seja, não possibilitam que o aluno faça inferências, logo não podem se manifestar como exclusivas na atividade de leitura voltada a ensejar no aluno competências para agir ao longo da vida.

Deste modo, as perguntas desse nível voltam-se ao conceito estruturalista de leitura, que por sua vez, volta-se para a observação e a identificação por decodificação do que está posto na materialidade do texto. Diante deste tipo de atividades o aluno-leitor fica isolado do processo de compreensão, o que prevalece é a informação textual, como se a resolução das perguntas fosse a condição exclusiva pela qual o aluno poderia compreender o texto.

Em função disso, podemos afirmar que não estimulam o raciocínio crítico, não estamos falando que não sejam necessárias, mas como o manual didático é seguido rigorosamente pela maioria dos professores, questionamos sua presença constante que supera as demais.

Em segundo plano, é importante ressaltar que os níveis de integrar e interpretar são os que mais ocorrências tiveram nos comandos, após o nível de localizar e recuperar. Essas questões são concebidas como as mais complexas em relação as anteriores por exigirem do leitor conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, bem como regras inferenciais. São atividades que exigem maturidade com relação à leitura, pois levam o leitor a raciocinar e a elaborar as respostas.

É importante ressaltar que esse nível abre espaço para a interpretação propriamente dita (refletir e avaliar), mesmo assim, é pouco explorado nas perguntas do manual de Português da 8.^a classe em análise.

Na investigação feita no LDP da 8.^a classe houve um nível considerável de ocorrências em relação ao último nível, em certos géneros e em outros nem tanto, de questões desse nível, o que pode revelar uma certa preocupação em ensejar um posicionamento pessoal do aluno. Considerando que para elaborar as respostas a esse tipo de questões, o aluno terá como base várias fontes além do texto: o contexto, o seu conhecimento de mundo e suas intenções.

Importa destacar que a interpretação que ocorre nesses níveis é uma interpretação textual. Contudo, não perde o seu crédito no desenvolvimento do senso responsivo ativo do aluno quando se posiciona ideologicamente perante um enunciado.

Assim sendo, podemos dizer que um dos elementos essenciais da concepção de perguntas do nível integrar e interpretar aparece em MARCUSCHI (2008, p. 249), afirmando que “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”.

Deste modo, compreendemos que há produção de um dado novo, ou seja, que não está disponível no texto, mas é possível de se produzir a partir das relações entre os conhecimentos do leitor, o contexto e as informações explícitas na materialidade textual. Destarte, é ainda interpretação de nível textual que ocorre nas perguntas desta natureza.

Assim, o manual não explora de forma acentuada questões interpretativas, deste modo, os comandos não possibilitam que os alunos apresentem variadas interpretações de uma leitura, o que ocasionaria, conhecimentos para poder interagir em diferentes contextos sociais e resolver objectivos específicos da vida social, académica, profissional e política ao longo da vida, dando espaço para a apropriação de práticas da literacia de leitura.

Os dois últimos níveis, que são pouco explorados, permitiriam ao aluno a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objectivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial de participar ativamente na sociedade”. Deste modo, depreendemos que o aluno assumiria o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura.

Nesse sentido, concordamos com SEMECHECHEM ao afirmar que:

Considerando o processo de compreensão e interpretação de leitura, a compreensão fica relacionada a construção do significado, pois são processos envolvidos no texto que é culturalmente partilhado pelo leitor, já a interpretação atrela-se a produção de sentidos, uma vez que são ativados aspectos relacionados ao universo pessoal do leitor, mas compartilhado dentro do contexto de interacção, (2009, p. 05).

Deste modo, podemos dizer que ler é compreender e interpretar, assim como também, construir significados e produzir sentidos.

Em terceiro plano, temos o nível avaliar e refletir que corresponde a interpretação propriamente dita, é pouco explorado nas perguntas do LDP da 8ª classe em análise. Logo, se esse momento não ocorre, assumimos que os comandos não propiciam momentos de interação entre o texto escrito e a realidade do leitor, impossibilitando a apropriação de práticas da literacia da leitura.

Ainda sob o mesmo viés, para SILVA citado por SEMECHECHEM (2009, p. 04) é na “interpretação realmente efectivada que vemos no processo de leitura o leitor ser sujeito da leitura a partir de seu conhecimento de mundo e de suas experiências de vida”.

O manual analisado apresentou dos 29 (vinte nove) comandos apenas 03 (três) para este nível. Assim, o manual não explora questões do nível refletir e avaliar que corresponde a interpretação extratextual.

As questões apresentadas vinculam-se a um enfoque interacionista, a orientar o aluno na construção dos sentidos do texto trabalhado, por meio do diálogo entre o professor, o aluno-leitor, o texto, o autor e o contexto social, em real processo de interação, contudo, não se manifestou de forma significativa.

As perguntas desse nível que o manual menos explora podiam propiciar ao aluno-leitor conceber os conceitos valorativos nimbados no enunciado e a construir, como leitor, seus próprios entendimentos, seus próprios sentidos, a compreender que o texto é sempre axiologicamente partilhado e orientado, isto é, demanda sempre uma apreciação valorativa por parte do autor e do leitor sobre o assunto em discussão.

A ocorrência desse nível em comandos de leitura do manual, permitiria a consecução do pré-estabelecido pelo (INDE/MINEDH, 2010, p.8) que propõe:

Usar a língua portuguesa de forma interativa, isto é, saber utilizar a língua, os símbolos e textos em várias situações da vida de modo a ter uma participação ativa e reflexiva em contextos múltiplos e assim contribuir para o seu bem-estar e o da sociedade.

Essa manifestação permitiria ao aluno a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objectivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade. Portanto, podemos afirmar que não há promoção de práticas da literacia da leitura nas perguntas de leitura. Porquanto, não permitem que o aluno interprete o mundo a partir do género discursivo em estudo, visto que, se privilegia apenas a compreensão de nível textual. Ou seja, a informação disponibilizada no texto é mais valorada que os conhecimentos que o aluno-leitor detém.

Deste modo, o aluno não tem como usar os conhecimentos adquiridos na leitura para fins utilitários ou para agir aquando das suas práticas sociais. Logo, a literacia da leitura não é promovida.

Considerações finais

Com este estudo ficou evidente a nossa preocupação quanto ao processo de compreensão textual da leitura presente nos LDP, já que estes são, na maioria das vezes, o único instrumento de que o aluno, no contexto moçambicano, dispõe para desenvolver e se apropriar de práticas da literacia.

Assim, com a pesquisa buscamos identificar os comandos de leitura do manual de português da 8.^a classe, como sendo o 1.^o objectivo específico da pesquisa que foi concretizado, dado que ao longo da pesquisa, foi possível elencar certos comandos de leitura da materialidade de análise. Essa ação permitiu o levantamento de diferentes aferições sobre o tipo de comandos de leitura presentes no manual de português da 8.^a classe.

Em relação ao segundo objectivo específico referente à descrição dos comandos de leitura do manual do português da 8.^a classe, considerando a apropriação de práticas da literacia da leitura, permitiu percebermos, pela natureza das questões propostas, uma visão mecanicista da língua, visto que, a compreensão resume-se apenas muitas vezes no nível de localizar e recuperar informações previsíveis no interior do texto, e é concebida como uma atividade de identificação de conteúdos. Por conseguinte, esse leitor não assume uma posição ideológica face à temática discutida, pois os níveis com mais ocorrências na materialidade discutida só permitem ao aluno circular no texto.

Assim, com o problema levantado, cujo intento era perscrutar como a abordagem de comandos de compreensão de leitura do manual de Português da 8.^a classe promove práticas da literacia de leitura no ensino da língua portuguesa em Moçambique, inferimos a partir dos dados colhidos, que ainda possui lacunas quando se refere a promoção de práticas da literacia da leitura. Pese embora, autores e editores estejam escolhendo bons textos, diversificados e representativos, não conseguem propor, a partir de eles, atividades de pós leitura efetivas e eficazes para a apropriação de atos da literacia da leitura.

Nesse sentido, podemos afirmar que os exercícios analisados não correspondem às orientações, ou seja, aos conhecimentos teóricos e metodológicos, atualmente divulgados e exigidos pelos PCESG, que privilegiam a concepção de leitura e compreensão de textos, com o objectivo de formar leitores competentes e com conhecimentos para a vida. Assim, para efetivar os pressupostos desses planos é necessário que LDP apresente uma distribuição no mínimo equilibrada de questões do nível de localizar e recuperar, integrar e interpretar e refletir e avaliar, viabilizando que os comandos de leitura reflitam e refratem a realidade social do aluno, possibilitando, assim, que os conhecimentos sejam usados na vida social.

Desta forma, apostamos que haja, com a incorporação gradual dos conhecimentos discutidos na pesquisa, novas pesquisas referentes a promoção de práticas da literacia ao longo da vida no ensino básico e secundário em Moçambique.

Como sugestões metodológicas que propomos aos autores dos manuais e professores, que considerem a introdução de questões referentes ao meio social do aluno, através das atividades propostas pelo manual, de modo a atizar o posicionamento crítico do mesmo; que trabalhem os comandos de leitura fazendo com que pluralizem a circulação de discursos envoltos no meio social e viabilizem a participação dos alunos nas aprendizagens tendo como base a cultura.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, F., & SARDINHA, M. d. Modelos e práticas em literacia. Lisboa _ Porto: Lidel _ edições técnica, ida, 2009.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CARVALHO, C., & SOUSA, O. C. Literacia e ensino da compreensão na leitura. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.

DELGADO-MARTINS, M. R. & FERREIRA, H.G. Português corrente: estilos do português no ensino secundário. Editorial Caminho, SA. 2006.

DOUTOR, C. S. Vivendo e Aprendendo: A literacia ao longo da vida. Escola Superior de Educação e Comunicação. Faro, 2013.

GOMES, M. C. Percursos de literacia. Sociologia, problemas e práticas. n.º 47, pp.69-97, 2005.

INDE/MINED– Moçambique. Português, Programa da 8^a Classe. DINAME: INDE/MINED – Moçambique, 2010.

LOPES-ROSSI M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textual. Taubaté/SP: Cabral editora e Livraria Universitária, 2002.

MANJATE, T. (s.d.). Leituras e escritas em movimento, em Moçambique. Pontos de Interrogação, v. 10, n. 2, Edição Especial, jul.-dez., p. 107-119, 2020.

MARCUSCHI, L. A Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2005.

MARÔCO, J., GONÇALVES, C., LOURENÇO, V. & MENDES, R. (2016). PISA 2015 – Portugal. Vol. 1. Literacia científica, literacia de leitura & literacia matemática. Lisboa. IAVE.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas. Maringá, Paraná, Brasil: Revista Unimar, 1995.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (MINED/INDE). Plano Curricular do Ensino Secundário Geral- Documento orientador, Política, Estrutura, Plano de Estudos e estratégias de Implementação. Maputo: Diname, 2007.

PERREIRA, E. C.-W. Português 8^a Classe. Texto Editores, 2021.

SANTOS, N. & GOMES, I. Literacia: Da escola ao trabalho. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UFP, 2004.

SEMECHECHEM, J. A. Compreender e interpretar, construir significados e produzir sentidos: Um enfoque em perguntas de leitura. Maringá – Paraná - Brasil: CESUMAR – Centro Universitário de Maringá, 2009.

TACHIUA, B. D. Práticas de ensino da leitura no ensino secundário geral em Moçambique: Perspectivas de alunos e professores. Universidade de Minho, Portugal, 2021.