

A literacia da leitura literária e os modos literários: estudo das actividades de leitura do livro do aluno de português da 11ª classe em Moçambique

Literacy of literary reading and literary modes: study of book reading activities of 11th grade Portuguese students in Mozambique

Brain Daniel Tachiu*
Calton Sujai**
Jerónimo Pascoal Balata***

RESUMO

O conceito de literacia literária constitui-se problemática dessa pesquisa, dado a forma como é explorado no livro do aluno de português da 11ª classe. Neste estudo analisa-se como se realiza a literacia literária a partir da abordagem dos comandos de leitura dos géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11ª classe à luz das dimensões da literacia literária. O trabalho segue uma metodologia qualitativa, subsidiada pela análise de conteúdo. Quanto aos resultados, vimos que no acto de interpretação dos textos literários, a maioria dos comandos foca-se mais frequentemente na dimensão crítica e menos nos seus pormenores extratextuais, ou seja, a dimensão cultural. Outrossim, o texto é visto nele mesmo e por ele mesmo, tomando uma perspectiva estruturalista do ensino da leitura, o que não permite a

Recebido em 26 de março de 2024.

Aceito em 24 de julho de 2024.

<https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1420>

* Universidade Licungo, btachiu@unilicungo.ac.mz, Orcid 0009-0000-4279-402X

** Universidade Licungo, sujalcaltomanane@gmail.com, Orcid 0009-1319-2847

*** Universidade Licungo, jeronimopascoalbalata@gmail.com, Orcid 0009-0007-0730-4858

efectivação da literacia da leitura literária, mesmo que os modos literários presentes no livro do aluno sejam adequados para o efeito.

PALAVRAS-CHAVE: Literacia. Leitura Literária. Livro Didáctico.

ABSTRACT

The concept of literary literacy constitutes a problematic aspect of this research, given the way it is explored in the 11th grade Portuguese student's book. This study analyzes how literary literacy is achieved based on the approach of reading commands of literary discursive genres in the 11th grade Portuguese student's book in light of the dimensions of literary literacy. The work follows a qualitative methodology, supported by content analysis. As for the results, we saw that in the act of interpreting literary texts, most commands focus more frequently on the critical dimension and less on their extratextual details, that is, the cultural dimension. Furthermore, the text is seen in and by itself, taking a structuralist perspective on teaching reading, which does not allow for the implementation of literary reading literacy, even if the literary modes present in the student's book are suitable for this purpose.

Keywords: Literacy. Literary Reading. Textbook

Introdução

A literacia da leitura literária é uma temática bastante discutida no campo da linguística Aplicada, sob o viés literário. Assim, a relevância do tema literacia da leitura literária acentuou-se diante da heterogeneidade de práticas sociais de usos da linguagem e tem ampliado, dessa forma, nas últimas décadas, em diversos contextos educativos. E considerando a relevância dessa temática, achamos conveniente associá-la aos manuais escolares, instrumentos basilares em contexto escolar moçambicano.

Tendo-se dito isso, a problemática dessa pesquisa, começa no facto de a literatura ser mais uma unidade temática abordada nos livros didácticos de língua portuguesa (LDP), o que nos remete a afirmar que pode não se estar a dar tempo efectivo para trabalhar essa área devidamente, pois achamos que esta área tem especificidades suficientes para se configurar como uma

unidade curricular disciplinar como qualquer outra, a semelhança, de língua portuguesa, língua Francesa, História, Filosofia, entre outras.

Nesta linha, desenvolvemos o estudo perspectivando analisar como se realiza a literacia literária a partir da abordagem dos comandos de leitura dos géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11^a classe. Esse objectivo geral está estritamente relacionado com a seguinte pergunta de partida: como se realiza a literacia literária a partir da abordagem dos comandos de leitura dos géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11^a classe?

Nesta senda, a materialidade deste trabalho é o livro do aluno da disciplina de Português da 11.^a classe, em uso no Sistema Nacional de Educação moçambicano que tem, como título “Pré-universitário Português-11”, da autoria de Filipe Virgílio Macie.

Em razão disso, a relevância da temática justificava-se pelo facto de se acreditar, de antemão, que os LDP de ensino secundário são relevantes objectos de investigação no campo da Linguística Aplicada (LA), como possibilidade de compreensão dos percursos de leitura oferecidos nesse contexto de ensino e aprendizagem, visto que os documentos de parametrização mais recentes pregam que nessa etapa de formação deve-se promover o desenvolvimento de determinadas capacidades, pois o ensino pré-universitário pressupõe que na 11^a classe, “as actividades devem levar os alunos a resolver situações reais com que se confrontam no dia-a-dia, dentro da escola e fora dela, na família, no emprego, na repartição pública, no hospital, nas diversas associações, no grupo de amigos, entre outros contextos”, (INDE/MINED – Moçambique, 2010, p. 10).

Acredita-se, assim, que os textos presentes nos LDP de Ensino secundário podem encenar possíveis formas de ler e desenvolver ou, ao menos, possibilitar o desenvolvimento de algumas capacidades/habilidades leitoras para a formação desse aluno.

Em relação a organização do artigo temos a destacar o seguinte: introdução que é a parte inicial do trabalho. Seguindo a fundamentação teórica,

que intitulamos, o ensino da leitura dos modos literários através da literacia da leitura literária. No terceiro momento, desenvolvemos a metodologia de pesquisa. Posto isso, temos análise e interpretação de dados. Para além destes aspectos temos também a conclusão e as referências bibliográficas.

1 Ensino da leitura dos modos literários através da literacia da leitura literária

Esta parte do trabalho tende a desconstruir os estereótipos construídos entorno do ensino do texto literário. Neste sentido, a seguir desenvolvemos os diferentes conceitos seleccionados para dar norte a esta pesquisa.

1.1 Literacia literária

É imperioso antes de mais compreender-se que a literacia se configura como uma capacidade que o indivíduo tem de compreender e interpretar textos escritos e orais e, a partir disso resolver problemas e objectivos da vida. Desta feita, (TACHIUA & BALATA, 2024) defendem que:

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, (p. 269).

Neste sentido, o estudo da literatura e, mais propriamente, “as práticas de leitura literária na escola tenham sido intensificadas nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, há muito o que se melhorar”, (SALES, 2020, p. 06).

Considerando que ainda exista muito que se investigar nessa área de modo geral, e principalmente no contexto moçambicano de forma particular, desenvolvemos esta pesquisa para fomentar tal situação, como vínhamos afirmando no momento da contextualização da pesquisa.

Assim é importante compreender que as nossas ideias elas são voltadas a uma perspectiva internacional da leitura, ou seja, ela se distânciada da leitura literária da gramática.

Assim sendo, o conceito de literacia da leitura literária adoptado neste trabalho está associado a leitores *reais* inseridos no contexto pré-universitário na área curricular disciplinar de língua portuguesa.

Nesta linha, pensar na literacia literária ou literacia da leitura literária é aproximar os conceitos de leitura e literatura que quando justapostos nos encaminham para uma concepção de leitura de textos literários e apropriação de conhecimentos imbuídos nesses materiais literários para fins utilitários.

Deste modo, a literacia literária é um conceito complexo, o que se justifica pela diversidade de conceitos que circulam nos textos científicos sobre tal temática. Assim como afirma (BALEIRO, 2011, p. 79) “a construção da definição de literacia da leitura literária complica-se, desde logo, pelo facto de o seu objecto ser difícil de definir e as suas fronteiras fluidas”.

Nessa linha, a literacia literária (ou literacia de leitura literária) para Antonia Coutinho:

É entendida como um caso específico de literacia de leitura, poderá ser pensada como a capacidade do individuo para interagir com textos literários, escritos ou orais, fruí-los, compreendê-los, usá-los e reflectir sobre eles, de modo a alcançar os seus objectivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencial, em particular a sensibilidade estético-literária, e participar na sociedade, (COUTINHO, 2017, p. 29).

Essa afirmação pode ser contemplada também nas palavras de Rita Baleiro ao destacar que o “conceito de literacia da leitura literária equivale ao conjunto das competências ou capacidades que, quando activadas, permitem ao leitor realizar os “eventos de literacia” e as «práticas de literacia» específicas do contexto académico dos estudos literários”, (BALEIRO, 2011, p. 170).

Podemos compreender a partir dos conceitos cima mencionados que a literacia literária está voltada ao campo específico dos textos literários,

portanto, ela seria a capacidade de interagir com os diferentes textos literários e se apropriar dos conhecimentos adquiridos aquando da construção dos sentidos dos géneros discursivos literários.

A luz dessas concepções, há uma necessidade dos professores ostentarem diferentes conhecimentos em relação as práticas da literacia para que possam engendrar nos alunos o desenvolvimento das mesmas. Antes de tudo, tal como também evidencia (ZILBERMAN, 2012), em **a leitura e o ensino da literatura**, os professores são os promotores de leitura e devem transmitir aos alunos o prazer diário no contacto com os livros literários.

Quando pensa-se nesse conceito, vezes há em que há uma dualidade de concepções, como afirma (CULLER, 1980, p.101) também se refere à competência literária, afirmando, por um lado, “a existência de um conhecimento implícito que permite aos leitores lerem e criarem o sentido dos textos literários e, por outro, que a competência literária é adquirida em instituições de ensino”.

Nesta perspectiva, a competência literária é simultaneamente aprendida e intuitiva. Assim, Culler reconhece que “a competência literária é uma prática social reproduzida nas diversas instituições onde se ensina como ler os textos definidos como literários”, (idem, p. 109). Posto, é relevante discutir a seguir as diferentes dimensões do entorno da leitura literária.

1.2 Dimensões da literacia literária

No conceito de literacia da leitura literária adoptado neste trabalho, identificamos três dimensões que deverão surgir sempre interligadas. No entanto, para efeitos da apresentação do conjunto das competências ou capacidades de literacia da leitura literária, isolamos cada uma destas dimensões, segundo a categorização na perspectiva de (BALEIRO, 2011, pp. 171-175):

1.2.1 A dimensão crítica

A dimensão crítica comporta diferentes aspectos a serem levados em consideração na abordagem dos textos literários afim destes viabilizarem as práticas da leitura literária:

- a) “A capacidade de adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto”, (COELHO, 1976, P. 59);
- b) A capacidade de reconhecer que o texto encerra múltiplas possibilidades de sentido e que cabe ao leitor colaborar com o texto, a fim de estabelecer as ligações implícitas e explícitas no texto, de modo a construir um sentido.
- c) A capacidade de identificação do género do texto, dos núcleos temáticos do texto, dos traços de originalidade do texto e, caso seja pertinente, da intenção do autor, (SHOWALTER, 2003);
- d) A capacidade de produzir uma interpretação de um texto literário que não se limite, exclusiva ou abusivamente, à reprodução de interpretações realizadas por críticos publicados ou pelos professores (GRAFF, 2003; MCCORMICK, 1994);
- e) “A capacidade de reconhecer que as interpretações dos textos estão sujeitas a condicionalismos extratextuais”, (ROSENBLATT, 2005, p. 35).

1.2.2 A dimensão cultural

Temos também a dimensão cultural que deve ser levada em consideração na interpretação dos textos literários, privilegiando os seguintes aspectos:

- a) A capacidade de reconhecer, de identificar e de reflectir sobre o “sistema de ideias vivas” (ORTEGA & GASSET, 2003, p. 72) a que cada texto pertence;
- b) “A capacidade de accionar os conhecimentos prévios”, (ISER, 2000, p.8);
- c) A capacidade de, a partir da leitura integral da obra literária em estudo e não apenas dos apontamentos tirados na sala de aula, accionar o *background* material (informação biográfica do autor, informação sobre o contexto da publicação do texto, informação sobre o momento

histórico-cultural descrito no texto literário, por exemplo) e integrá-lo na sua resposta individual ao texto.

As primeiras duas dimensões dizem respeito efectivo apenas a leitura literária não abrangendo ao nível da produção escrita. Estas duas exibem competências ou capacidades de literacia da leitura literária presente nos programas das unidades curriculares, tendo em consideração que são essas as que, à partida, são expectáveis que os alunos revelem ou activem no contexto secundário do 2º ciclo do ensino e aprendizagem dos textos literários. Por exemplo, o livro do aluno que é objecto de estudo desse artigo, a semelhança do que veremos na secção de análise de dados, permite-nos identificar as competências ou capacidades da literacia da leitura literária e os elementos contextuais que podem condicionar e determinar a activação dessas mesmas competências ou capacidades.

Quando essas noções levadas em consideração no trabalho com a leitura literária, ficamos convictos de que o previsto pelos planos curriculares em relação abordagem desta tipologia textual, poderá lograr êxito. Neste sentido, não deixamos de reiterar que seja uma actividade complexa medir e desenvolver as capacidades da literacia literária nos educandos. Assim, existe também a dimensão operacional discute aspectos referentes a produção escrita que não nos interessa neste texto. Por isso, não será discutida. Deste modo, discutimos a seguir aspectos que dizem respeito a metodologia de pesquisa.

2. Descrição da Materialidade

Importa referir antes que a pesquisa é **documental**. Assim, autores como, (Trivinos, 1987) avançam que a pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, atas, relatórios, documentos arquivados, diferentes materiais escolares. Assim como avançamos antes, recorreremos particularmente, às metodologias qualitativas: mais concretamente, à pesquisa

documental, aplicada a um *corpus* constituído por um (01) livro do aluno de Português do aluno.

Assim sendo, a materialidade deste trabalho é o livro do aluno da disciplina de Português da 11.^a classe. O livro do aluno da disciplina de Português da 11.^a classe em uso no Sistema Nacional de Educação moçambicano tem como título “Pré-universitário Português-11”, da autoria de Filipe Virgílio Macie, editado pela Pearson, Maputo, Moçambique, Lda., 2013, 1^a edição. ISBN: 9780636097032, registado no INLD sob o número: 6152/RLINLD/2009.

Na materialidade, focalizamos *a análise na organização geral (com enfoque na organização das unidades temáticas por trimestre, nos textos propostos por géneros e na análise pormenorizada dos comandos propostos para o estudo dos géneros discursivos literários)*. Importa expor que, foram trabalhadas actividades de leitura de três (03) unidades didácticas que versam sobre os textos literários (narrativos, líricos e dramáticos). Assim, importa referir que para cada unidade didáctica foram trabalhadas duas secções ou categorias compreensão/interpretação.

3. Discussão dos Resultados

Nesta parte do texto, apresentamos diferentes informações que explicam os resultados recolhidos a partir da pesquisa documental. Assim, temos nas próximas linhas, a tabela que elucida a escolha dos comandos de textos literários para análise, que foi subsidiada pela AC para melhor organização.

Unidades Didácticas	Número de Actividades de Leitura	Total de Actividades
Textos narrativos	9	
Textos líricos	19	37
Textos dramáticos	9	

Tabela 2: Comandos de leitura por unidade didáctica

Como podemos observar, as actividades de leitura estão em número maior na unidade dos textos líricos correspondendo dezanove (19). Ao passo que o número as unidades dos textos dramáticos e narrativos apresentaram coincidentemente nove (09) actividades de leitura. Ao todo, um total de trinta e sete (37).

3.1 Comandos de leitura dos géneros discursivos literários na promoção de práticas da literacia literária, tendo em conta as dimensões da literacia da leitura literária

A seguir, apresentamos os resultados computados na análise das actividades de leitura da unidade dos textos narrativos.

3.1.1 Unidade dos textos narrativos

Analisamos a 5ª unidade textos literários “texto narrativo”, (p. 53). Na página (p.60) temos as actividades de compreensão/interpretação da leitura do texto A, B e C.

3.1.1.1 Actividades de compreensão/interpretação da unidade didáctica dos textos narrativos (secção I)

As actividades que se seguem foram extraídas da (p.60) do livro do aluno em análise. O comando:

1.1 Tema/assunto

Enquadra-se na **dimensão crítica** tendo a desenvolver competências de identificação da temática. Em relação a pergunta:

1.2 Tipo de narrativa

Notamos que também enquadra-se na **dimensão crítica**. Porém, buscando desenvolver no aluno capacidade de identificação do género literário. Para a pergunta 1.3:

1.3 Acção principal

Observamos que também emoldura-se na **dimensão crítica**. No entanto foca-se nas capacidades específicas de adoptar uma atitude de reflexão autónoma sobre o texto de modo a identificar a Acção a principal. Assim, os três últimos comandos:

1.4 Personagem (ns) principal (is)

1.5 Caracterização psicológica da (s) mesma (s) personagem (ns)

1.6 Composição da (s) mesma (s) personagem (ns)

Enquadram-se na **dimensão crítica**, focando-se nas capacidades de descrever as personagens.

A segunda secção das actividades de leitura dom LDP em análise ainda na mesma unidade apresentou os seguintes comandos:

3.1.1.2 Actividades de compreensão ou interpretação da leitura da unidade dos textos narrativos (secção II)

Ainda na mesma unidade temática, analisamos comandos referentes a uma segunda secção de compreensão/interpretação. Importa destacar que estes comandos são da (p.66). Veja-se a seguir:

1. Analisa os textos <<Exorcismo>>, <<O meu herói>> e <<o sonho do morto>>, de acordo com a temática, os modos de expressão e o desfecho ou desenlace.

O comando enquadra-se na **dimensão crítica** evidenciando competência identificação temática e os traços de singularidade do texto ao mencionar aspecto que focalizam os modos de expressão e o desfecho. A seguir temos:

2. Liga os textos às figuras de estilo neles predominantes.

Personificação	<<o meu herói>>
Hipérbole	<<o sonho do morto>>

Este como também enquadra-se na **dimensão crítica**, dado que foca-se na identificação de traços de singularidade do texto. Sendo que as figuras são marcas típicas elegidas pelo autor do texto para manifestar sua singularidade. O comando a seguir enquadra-se:

2.1 Prova a tua resposta com frases/ expressões textuais.

Também na **dimensão crítica**, especificamente na capacidade de localizar e recuperar a informação no texto. Como se pode ver, o aluno precisa recorrer a expressões textuais que confirme as suas respostas.

Posto isso, apresentamos a seguir os comandos analisados na unidade dos textos líricos.

3.2 Unidade dos textos líricos

Após as análises feitas na unidade V, referentes aos textos literários narrativos, apresentamos a seguir as actividades de leitura da unidade XI que diz respeito aos textos literários líricos, (p.130).

3.2.1 Actividades de leitura da unidade de textos líricos (secção I)

Em relação as actividades que iniciam na (p.132) podemos observar que o comando que estimula o aluno da seguinte maneira (1.Responde às perguntas que se seguem, a propósito do texto A), remete-nos a afirmar que o comando:

1.1 Identifica o assunto do poema.

Enquadra na **dimensão crítica**, buscando desenvolver a capacidade de identificação da temática. Em relação ao comando a seguir:

1.2 Quais são as personagens a que se refere o texto?

Notamos que também enquadra-se na **dimensão crítica**, visando desenvolver no aluno a capacidade de tecer comentários sobre as personagens. Em relação a pergunta a seguir:

1.3 Faz o esquema rimático do poema.

Vimos que não se enquadra nas dimensões da literacia da leitura literária. Logo, não procedemos o seu enquadramento nas dimensões, porque para nós ela se aproxima a categoria de funcionamento da língua. Para a indagação a seguir deduzimos:

<<Nom chegou, madre, o meu amigo,>>.

1.4.1 Que sentimento está expresso neste verso?

O comando também está contemplado na **dimensão crítica**, especificamente na competência de permitir ao aluno adoptar uma atitude de reflexão autónoma sobre o texto. No que concerne a questão 2 que começa com um comando referindo que : atenta agora no texto B, uma tradução de um canto tradicional do nosso país, alusivo à época colonial. Notamos que:

2.1 Identifica no texto, uma marca do enquadramento do mesmo na época colonial.

Diferente dos anteriores enquadra na dimensão cultural, visando desenvolver no aluno a capacidade de tecer comentário sobre o momento histórico da produção do texto. Para a pergunta a seguir temos o seguinte comando 2.2 O texto faz uma crítica. Logo notamos que a indagação:

2.2.1 Identifica-a.

Enquadra-se na **dimensão crítica**, dado que desenvolve no aluno a capacidade de recuperar e localizar a informação no texto.

No que toca a pergunta:

2.2.2 Quem é o alvo dessa crítica?

Também enquadra-se na **dimensão crítica**, visando localizar e recuperar a informação no texto. Respeitante a pergunta que se segue:

2.2.3 Consideras essa crítica directa ou indirecta? Justifique a tua opção.

Emoldura-se na **dimensão crítica**, visando desenvolver no aluno a capacidade de adoptar uma atitude de reflexão autónoma sobre o texto.

As perguntas a seguir começam com um comando do tipo 3. Atente nas seguintes passagens do texto A:

a) “nom chegou, madre, o meu amigo, [...]”;

b) “[...] moiro d’ amor!”.

c) “E oj’est’o prazo passado”.

3.1 Identifica as figuras de estilo presentes nestas passagens.

3.2 Explica a expressividade da figura de estilo que identificaste na segunda passagem.

Como se pode ver, todas essas actividades enquadram-se na **dimensão crítica**, visando que o aluno identifique os traços de singularidade presentes no texto.

Ainda sobre as actividades de compreensão/interpretação da leitura desta unidade didáctica temos as que se seguem:

3.2.2 Actividades de leitura da unidade dos textos líricos (secção II)

As actividades desta secção estão contempladas na (p.140) do livro do aluno em análise. Como se pode ver nas linhas a seguir as actividades iniciam com um comando 1.Preenche a tabela seguinte, tendo em conta os poemas A, B e C. logo, o comando:

1.1 Autor

Este comando enquadra-se na **dimensão cultural**, dado que faz referência a aspectos biográficos do autor. A seguir temos a seguinte indagação:

1.2 Período literário

Também enquadra-se na **dimensão cultural**, visto que busca fazer o aluno tecer comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto. A pergunta a seguir:

1.3 Tema/assunto

Enquadra-se na **dimensão crítica**, dado que privilegia a capacidade do aluno identificar a temática do texto. A pergunta seguir:

1.4 Sentimento do sujeito enunciador

Este comando, emoldura competências contempladas na **dimensão crítica**, especificamente na capacidade de identificação da intenção do autor. O comando:

1.5 Objectivo poético (homem/mulher)

Ajusta-se a **dimensão crítica**, desenvolvendo a capacidade de adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto. No que toca ao comando a seguir:

1.6 Tipo de linguagem

Este comando não se ajusta as dimensões da literacia da leitura literária. Ao passo que o comando se seguir:

1.7 Figuras de estilo predominantes

Está na **dimensão crítica**, particularmente na identificação de traços de singularidade do texto. Para os comandos que se seguem notamos que:

1.8 Estrutura estrófica (regular/irregular)

1.9 Estrutura rimático (regular ou irregular)

1.10 Estrutura métrica (regular/irregular)

Os três não se ajustam à dimensão da literacia da leitura literária, portanto não efectivamos a sua distribuição nas capacidades contempladas nas dimensões. Assim, analisamos a seguir os comandos da unidade dos textos dramáticos que é a última.

3.3 Unidade dos textos dramáticos

Posto isso, analisamos a seguir a unidade 17 que aborda os textos literários: Narrativos, líricos e dramáticos, que estão na (p.202). Importa referir que nesta parte privilegiámos os comandos dos textos dramáticos.

3.3.1 Actividades de leitura dos da unidade dos textos dramáticos (secção I)

As actividades de leitura desta secção, estão contempladas na (p.233) como se pode ver nas linhas que se seguem. O comando:

1. Justifica a primeira fala do Narrador com base no texto.

Está na **dimensão crítica**, visando identificar a intenção do autor. Para a actividade que se segue, começa com uma afirmação 2. Amélia não conseguia ter filhos. Logo, o comando:

2.1 De acordo com o Feiticeiro, qual era a razão para o problema de Amélia?

Enquadra-se na **dimensão crítica**, buscando desenvolver no aluno a capacidade de localizar e recuperar a informação no texto. No que respeita a indagação que se segue notamos que:

2.2 Qual era a verdadeira razão pela qual Amélia não tinha filhos?

Também ajusta-se a **dimensão crítica**, dado que desenvolve no aluno a capacidade de localizar e recuperar a informação no texto. No que concerne a última pergunta:

3. Antes de consultar o Feiticeiro, que outra medida tinha Amélia tomado?

Notamos que, também enquadra-se na **dimensão crítica**, na capacidade de localizar e recuperar a informação no texto.

A seguir analisamos as actividades de leitura da mesma unidade didáctica, contudo de uma outra secção.

3.3.2 Actividades de leitura da unidade dos textos dramáticos (secção II)

As actividades de leitura analisadas nesta secção estão postas na (p.237). Como se pode acompanhar nas linhas que se seguem. Os comandos:

1. De acordo com o texto, a que se deve o desenvolvimento recente da literatura africana de língua portuguesa?
2. Que recursos utilizaram os autores na tentativa de definir uma identidade própria da literatura africana?

Estão na **dimensão crítica**, visando desenvolver no aluno a capacidade de localizar e recuperar a informação no texto. Para o comando a seguir começa como uma citação:

3.<<[...] sinais de subjugação à “metrópole”,>>(1.15).

- 3.1 O que pretende a autora dizer com esta frase?

O comando aglutina-se a **dimensão crítica**, especificamente na competência de identificar a intenção do autor. Para as indagações a seguir vimos que:

4. De acordo com o texto, qual é o elemento mais representativo da influência da literatura europeia na literatura africana?
5. Segundo a autora, as literaturas africanas de língua portuguesa representam um contributo positivo ou negativo para a língua portuguesa? Justifica a tua resposta com passagens do texto.

São da **dimensão crítica**, visando desenvolver as capacidades de localizar e recuperar a informação do texto.

Tendo feito essa análise, a seguir apresentamos a interpretação dos dados.

3.4 Interpretação de dados

Após a apresentação detalhada das actividades de leitura seleccionadas por unidade didáctica para análise neste trabalho, a seguir fazemos uma análise mais detalhada e interpretação de dados.

Dimensões da literacia da leitura literária	Capacidades ou competências a desenvolver	Unidades didácticas				
		Narrativos	Líricos	Dramáticos	Total	
		Número de questões por unidade				
Dimensão crítica	Identificação do tema	2	2	----	4	
Localizar e recuperar a informação no texto		1	2	5	8	
Comentários sobre personagens		3	1	----	4	
Identificação da intenção do autor		----	1	4	5	
Identificação do género literário		1	----	----	1	
A capacidade de adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto		1	3	----	4	
Identificação de traços de singularidade do texto		1	2	----	3	
Total			9	11	9	29
	Accionar os conhecimentos prévios	----	----	----	----	
	Presença de intertextualidade directa	----	----	----	----	
Dimensão cultural	Comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto	----	2	----	2	
	Referência a aspectos biográficos do autor	----	1	----	1	
Sem enquadramento		----	5	----	5	
Total Geral			9	19	9	37

Tabela 1: Tipologias das actividades de leitura analisadas nas três unidades didácticas

Assim, na observação da tabela 3, concretamente nas **unidades dos textos literários analisados (narrativos, líricos e dramáticos)**, em que foram analisados trinta e sete (37) comandos. Sendo nove (09) para os textos narrativos, dezanove (19) para unidade dos textos líricos e nove (09) na unidade dos textos dramáticos.

Deste modo, a dimensão que mais se evidenciou nas actividades de leitura dos textos literários é a **crítica**, que por sua vez, sobressaem duas competências ou capacidades da mesma: **localizar e recuperar a informação no texto**, com oito (08) ocorrências e a **identificação da intenção do autor**, que se manifestou em cinco (05).

Ainda sob a mesma égide de análise, notamos que a **dimensão cultural** que compreende as competências de accionar os conhecimentos prévios, presença de intertextualidade directa, comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto e referência a aspectos biográficos do autor, foi menos evidenciada nas actividades de leitura de todas as unidades analisadas. Sendo a capacidade mais evidenciada desta dimensão tecer **comentários sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto**, tendo aparecido em dois (02) comandos. Seguido pela competência de **fazer referência a aspectos biográficos do autor** sendo uma das menos evidenciadas com uma (1) aparição.

Importa referir que destes trinta e sete (37) comandos analisados, cinco (05) não foram enquadrados em nenhuma dimensão, dado que não faziam parte das actividades de compreensão/interpretação, apesar de ter sido inclusas na mesma categoria, faziam parte de outras categorias, podendo ser funcionamento da língua, exercícios de aplicação, em alguns casos. O que nos leva a afirmar que há uma aglutinação de actividades com objectivos e competência dissemelhantes a desenvolver no aluno. Assim como afirma, (BALATA, 2023):

O problema com estes exercícios está na apresentação dos comandos principais. É claro que as questões se distribuem em compreensivas, interpretativas, funcionamento da língua e análise do texto, o que nos

remete a uma mescla de conceitos, sendo todos aglutinados nos exercícios de aplicação, pois se o comando apresenta somente compreensão, esperamos somente questões de compreensão; se apresenta somente interpretação, esperamos somente questões de interpretação; se apresenta questões de compreensão e interpretação, é porque a ocorrência de questões de compreensão se manifesta em primeiro plano em relação às de compreensão e se apresenta questões de compreensão, interpretação e análise do texto é porque há ocorrência de todas, contudo, o que ocorre é apenas uma categoria referente a exercícios de aplicação, (p.73).

No LDP em questão, as actividades aparecem aglutinadas numa secção designada Compreensão e interpretação.

Dos trinta e sete (37) comandos analisados, vinte e nove (29) são da **dimensão crítica**, sendo que destes, oito (08) visavam a **localização e recuperação da informação no texto**. Nesta linha, os quesitos desta competência permitem poucos movimentos interpretativos do aluno, pois a informação está disponível na materialidade linguística.

Podemos então afirmar que, pelo fato de ser uma actividade de simples localização e recuperação do conteúdo do texto, esse tipo de questão não favorece o processo de compreensão/interpretação nos contextos de avaliação da literacia da leitura literária, isto é, não gera reflexão por ser uma actividade mecânica, todavia, não descartamos a necessidade da sua presença para complementar a validação da interpretação.

A capacidade de **adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto** está na **dimensão crítica**, foi evidenciada em cinco (05) comandos dos textos literários analisados. Importa destacar que as actividades que envolvem esta competência exigem um posicionamento pessoal do aluno, portanto, são consideradas como um tanto pessoais. Para elaborar as respostas a esses tipos de questões, o leitor tem que associar seus conhecimentos prévios, armazenados em sua memória, com as pistas fornecidas pelo autor para encontrar a resposta adequada. Portanto, as perguntas enquadradas nesta categoria permitiriam ao aluno a formação de conhecimentos diversos sobre o mundo a partir das realizações linguísticas (texto).

Para efeito, esse tipo de competências estão mais próxima a desenvolver no aluno capacidades de literacia da leitura literária, contudo não são apresentados de maneira significativa nas actividades de leitura manifestas no livro do aluno.

A intenção do autor é uma das categorias mais discutidas quando se pensão nas dimensões do nível crítico de avaliação da literacia da leitura literária. Porém, no LDP, apareceu apenas em cinco (••) comandos, sendo que nos textos narrativos se quer foi explorada esta capacidade. Logo, a intenção do autor constitui-se competência fundamental na validação da interpretação do texto literário, pese embora dos catorze (37) comandos analisados apenas um (1) dos textos líricos e quatro (4) dos dramáticos é que evidenciaram esse aspecto.

A determinação do **tema ou assunto** do texto também está ligado a razão do aluno buscar relacionar o lido com suas experiências e elencar os diferentes temas que podem advir da leitura do texto literário, no livro do aluno são apresentados apenas quatro (04) comandos dos trinta e sete (37) analisados para esta capacidade. Assim, por outras palavras:

A informação temática de uma obra literária encontra-se quase sempre condicionada pelas linhas de força históricas e ideológicas que dominam o período em que ela se insere, exactamente por imperativo das preocupações existenciais mais proeminentes que caracterizam esse período e que lhe impõem uma certa configuração, (REIS, 1982, p. 46).

Este condicionamento da informação temática de um texto literária leva também o aluno se possível através da identificação do género literário do texto aos possíveis temas do mesmo. O que coloca esse aspecto como relevante para a validação da interpretação do texto literário.

A análise das actividades de leitura demonstra que temos a seguir a capacidade de tecer **comentários sobre as personagens**, que também faz parte da **dimensão crítica**, que se manifestou em quatro (04) comandos. Com esta capacidade notamos que as actividades de leitura que apresentam quesitos

para a análise das personagens ocupam um lugar central na interpretação dos textos literários, com destaque nos narrativos. As actividades analisadas buscavam que os alunos identificassem características psicológicas e de composição das personagens. Neste sentido, esta capacidade mostra-se relevante pelo facto de que na maioria das vezes os comentários sobre as personagens consistem segundo (Baleiro 2011):

Primeiro na apresentação das personagens a partir das palavras do texto literário; segundo tipo de comentários revela um maior grau de reflexão, quando os alunos, após a caracterização das personagens, elaboram considerações a propósito da sua dimensão simbólica, por exemplo; e por último, o terceiro tipo de comentários, nos quais os alunos expressam pontos de contacto entre o comportamento das personagens e o seu próprio comportamento, salientando, assim, a capacidade que o texto literário tem de confrontar o leitor com a sua própria humanidade, (pp.202-203).

Podemos assumir que a partir de actividades de leitura que se enquadrem nessa categoria, os alunos serão capazes de tecer comentários sobre os seres ficcionais que participam da teia textual desenvolvendo a partir disso uma capacidade crítica ao relacionar os diferentes comportamentos das personagens com as suas vivências.

Nesta linha, como podemos ver, as actividades de leitura voltadas a **dimensão crítica**, especialmente na capacidade de **identificação de traços de singularidade** que são umas das capacidades pouco exploradas no livro do aluno. Dado que, apenas um (1) comando dos textos narrativos e dois (2) dos textos líricos evidenciaram essa competência.

Assim, julgamos que a partir dessa categoria os alunos adquirem competências sobre os aspectos que se configuram inovadores naquele texto diferenciando-o dos outros. Pese embora, seja relevante, nenhum comando dos textos dramáticos evidenciou essa capacidade. Importa referir que ao identificar estes aspectos no texto os alunos segundo (BALEIRO, 2011, p. 237) “estão a fazer intervir no ato de leitura, a sua memória de leituras anteriores,

a sua memória cultural ou, simplesmente, a registarem a sua reacção de surpresa perante o efeito causado por esses textos”. Podemos categorizar que as actividades que maioritariamente desenvolvem esta habilidade estão ligadas a decifrar os significados dos enunciados a partir de uso de figuras de estilo, requerendo do aluno o conhecimento sobre o valor que determinada figura de estilo ostenta no contexto enunciação sócio-discursiva, razão pela qual os textos líricos pela sua natureza apresentaram superioridade em relação a outros textos neste aspecto.

A propósito da **identificação do género** nas actividades de leitura das unidades didácticas dos textos literários, a especificidade do género foi uma das mais negligenciadas, dado que apenas um (1) comando do modo narrativo é que evidenciou essa questão. Isso, não nos alarma quando lembramos que para ler textos literários é necessário haver uma aprendizagem de convenções ou de procedimentos que não são somente linguísticos. Uma dessas convenções que se aprende, e que facilita o processo de leitura do texto literário, é o conhecimento dos géneros.

Assim, afirmamos que o género é mais um dos elementos que compõe o contexto no qual texto e leitor interagem. Assim sendo, “o leitor deve ter presente que os textos literários pertencem a géneros literários, sendo que um mesmo texto pode pertencer a mais do que um género” (DEVITT, 2004, p. 166), tendo em conta que existe “uma ausência de limites entre os géneros” (MELLO, 1998, p. 54). Logo, o conhecimento sobre o género textual influencia sobremaneira no aluno-leitor a apropriar-se dos conhecimentos que adquirirá aquando da leitura.

Quanto à **dimensão cultural**, os comandos analisados na unidade dos **textos literários**, apenas 3 se enquadravam nas capacidades apregoadas por esta dimensão. Mas mesmo assim, não evidenciam comandos que trabalham as competências de accionar os conhecimentos prévios e presença de intertextualidade directa. Apenas temos dois (02) comandos sobre o comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto e um (1) comando relativo a referência a aspectos biográficos do autor.

As competências que se quer foram evidenciadas nas actividades de leitura dos textos **narrativos** e **dramáticos** permitiriam ao aluno, por exemplo na capacidade de:

Accionar conhecimentos prévios mobilizar os diferentes conhecimentos de mundo e de suas experiências de vida para auxiliar a sua interpretação e construir um sentido para o texto.

Considerando essas enunciações, é inconcebível a ausência de actividades de leitura que estimulem os alunos a apropriarem dessas habilidades na compressão/interpretação dos textos literários narrativos e dramáticos.

Para confirmar a relevância dessa capacidade, nos subsidiámos nos pressupostos de Rita Baleiro que afirma que:

No acto de construção do sentido, numa série de movimentos na qual se inclui, por exemplo, o da convocação dos conhecimentos prévios, o leitor pode conseguir estabelecer relações de comparação, por semelhança ou por contraste, entre o texto que está a ler e outros textos e/ou outras formas de práticas artísticas, (BALEIRO, 2011, p. 38).

Em torno da **presença de intertextualidade directa** que também não foi evidenciado em nenhum comando dos textos literários analisados. Pese embora, a sua relevância como competência devesse ser desenvolvida pelas actividades de leitura, dado que no ato de construção do sentido a partir da intertextualidade, (BARTON, 2009, p. 81) afirma que “as marcas de intertextualidade directa equivalem à menção a outros textos e/ou a outras manifestações artísticas realizada pelos alunos nos ensaios”. Ainda na mesma onda, (BALEIRO, 2011, p. 238) “o conceito de intertextualidade, limita-se, assim, ao modo como os alunos optam por convocar, de modo explícito, outros textos e/ou outras manifestações artísticas”.

À luz das citações acima, discordamos com Teresa Baleiro ao afirmar que a intertextualidade limita-se a uma convocação explícita de outros textos, mas nós acreditámos que só o simples facto de se basear em conhecimentos para além do texto lido no acto da leitura, o aluno-leitor já se faz menção

intertextual a outros discursos que circulam na esfera social, podendo estabelecer a sua intertextualidade de modo explícito ou não, como resultado da natureza dialógica da linguagem.

De modo geral, se compararmos as frequências das competências ou capacidades da **dimensão cultural** e da **dimensão crítica**, as primeiras são em menor número. Esta evidência aponta, desde logo, para o facto do livro do aluno em análise, no processo de compreensão/interpretação, optarem mais frequentemente por se focarem em aspectos intrínsecos dos textos e menos na informação do contexto extratextual.

A colocação das questões do livro do aluno de português 11^a classe nos dá essa visão equivocada de compreensão de texto como uma actividade de decodificação, numa perspectiva estrutural, centrada na ideia de que o próprio texto diz tudo, assim como nos alerta (TACHIUA & BALATA, 2024) “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”.

Em resultado desse estruturalismo imanente nas propostas do livro do aluno, o que ocorre muitas vezes, é a gramaticalização do texto e da leitura literária, nesse caso, o texto literário, é pretexto para o ensino de objectos gramaticais, esses, sim, considerados fim último do ensino no contexto escolar moçambicano.

Nessa linha, para a promoção de práticas da literacia da leitura literária, tendo em conta as dimensões da literacia da leitura literária, a leitura e o estudo de modos literários, em geral são componentes basilares para o efeito.

Considerações Finais

Os objectivos da pesquisa foram efectivados. Dado que o nosso primeiro objectivo específico que visava identificar os comandos de leitura que abordam os géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11^a classe, tal como referimos previamente, foi possível a partir deste

objectivo levantar os comandos de leitura dos géneros discursivos literários narrativos, líricos e dramáticos do livro em análise, importa destacar que a escolha das actividades de leitura foi coadjuvada pela análise de conteúdo e pelos objectivos da pesquisa.

Desta feita, para o segundo objectivo específico que buscava descrever como os comandos de leitura dos géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11ª classe promovem práticas da literacia literária, tendo em conta as dimensões da literacia literária, com este objectivo afirmamos que o livro do aluno de português apresenta propostas que favorecem a dimensão crítica das competências a desenvolver no aluno. Nesta dimensão, as capacidades de localizar e recuperar a informação no texto e identificar a intenção do autor são as mais evidenciadas nos comandos de modos literários, mas sobretudo, nos textos dramáticos. E os textos narrativos privilegiam a capacidade de tecer comentários sobre as personagens. Ao passo que os textos líricos, pertencentes a única unidade que contemplou comandos da dimensão crítica e cultural, privilegiam capacidades de adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto, tecer comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto e identificar traços de singularidade.

Assim, outra característica dos comandos de compreensão/ interpretação que transparece neste LDP é a pouca importância que se atribui às evidências externas, ou seja, aspectos extratextuais. Aspectos como a contextualização histórica e sociocultural do texto, os dados biográficos do autor e a relação do texto estudado com outros textos ou com outras manifestações artísticas. Por via disso, assumimos que os modos literários são vistos neles mesmos e por eles mesmos, tomando uma perspectiva estruturalista do ensino da leitura, o que não permite a efectivação da literacia da leitura literária no livro de português em análise, mesmo que os modos literários presentes sejam adequados para o efeito.

Assim, temos que considerar que o conceito de literacia da leitura literária equivale a um conjunto de competências ou capacidades que se manifestam no processo de interpretação de um texto literário, o que pressupõe

que num mesmo ato de interpretação se convoquem todas estas competências ou capacidades desse conjunto.

Deste modo, reafirmamos que o acesso a este conhecimento foi seguramente o aspecto mais compensador deste trabalho, pois as conclusões que obtivemos ofereceram-nos um conjunto de informações sobre as características salientes dos movimentos interpretativos presentes no LDP em uso nas escolas secundárias moçambicanas. Dados estes que, eventualmente, poderemos transportar para a sala de aula, comparando-os ou prevendo-os.

Referências Bibliográficas

BALATA, J. P. A Literacia no Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. (Monografia Científica). Universidade Licungo, Quelimane, Moçambique: Faculdade de Educação-FE, 2023.

BALEIRO, R. S. A literacia da leitura literária no ensino universitário. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2011.

BARTON, D. Literacy: An introduction to the ecology of written language. Massachusetts e Oxford: Blackwell Publishing, 2009.

CEIA, C. A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária. Lisboa: Edições Colibri, 1999.

COELHO, J. P. Problemática da leitura: Aspetos sociológicos e pedagógicos. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1976.

COUTINHO, A. Literacia científica e literacia literária: implicações e desafios. Universidade NOVA de Lisboa: Literacia Científica na Escola, 2017.

CULLER, J. Literary competence. In J. P. Tompkins (Ed.), Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism (pp.101-117). Baltimore e Londres: The John Hopkins University Press, 1980.

DEVITT, A.J. Writing genres. Carbondale, Illinois: Illinois University Press, 2004.

FERNANDES, M. Leitura Literária no Ensino Médio: Perspectivas para multiletramentos. Universidade Estadual de Campinas: Trem de Letras, 2017.

HAMMERSLEY, M. What's wrong with ethnography? London: Routledge, 1992.

FERNANDES, M. Leitura Literária no Ensino Médio: Perspectivas para Multiletramento. Universidade Estadual de Campinas. Áreas de Concentração: Linguagem e Educação, 2017.

INDE/MINED – Moçambique. Português, Programa da 11ª Classe. ©INDE/MINED - Moçambique, 2010.

ISER, W. The range of interpretation. Nova Iorque: Columbia University Press, 2000.

MARSHALL, J. Research on literature response. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

MCCORMICK, K. The culture of reading and the teaching of English. Manchester e Nova Iorque: Manchester University Press, (1994).

MELLO, C. O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários. Coimbra: Almedina, 1998.

ORTEGA, Y., & Gasset, J. Missão da universidade e outros textos. (Tradução de Filipe Nogueira). Coimbra: Angelus Novus, 2003.

REIS, C. Tema e leitura crítica. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, (1982).

ROSENBLATT, L. M. Literature as exploration . (3ª ed.). Nova Iorque: The Modern Language Association, 2005.

SALDIVAR, R. Readings and systems of reading. *Studies in the Novel*. 11(4), 472-481, 1979.

SALES, P. A. A leitura literária no/pelo livro didático: desafios à prática docente em tempos pandêmicos. *Interarius Reflections : Dossiê da Educação e o EAD no Contexto da Pandemia da Covid 19P:Perspectivas e Desafios*, 2020.

SHOWALTER, E. *Teaching literature*. . Oxford, Massachusetts: Blackwell, 2003.

TACHIUA, B. D., & BALATA, J. P. *A Literacia da leitura em comandos de leitura do livro didático de português da 8ª classe*. Universidade Licungo Moçambique: Confluência. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.