

Práticas de leitura em sala de aula pela perspectiva interacionista em Moçambique

Décio Gidrião Cossa *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0008-5934-1789>

RESUMO

Neste artigo, de cunho documental objectivamos analisar as perguntas de leitura do livro didáctico da língua portuguesa da 9ª classe. Com base nele, analisamos as etapas assim como a classificação das perguntas de leitura que consideramos importantes para a formação de leitores críticos e assíduos. Partimos da premissa segundo a qual, no contexto de Moçambique, o trabalho com a leitura em sala de aula ainda incide sobre a perspectiva estruturalista, razão pela qual se valoriza mais o material linguístico como detentor de sentido, neste contexto, os elementos contextuais são postos de lado. Com efeito, a noção de leitura discutida neste artigo se engendra e se alicerça na perspectiva interacionista. Deste modo, a nossa fundamentação teórica foi construída à luz dos autores como: Cuamba & Tachiua e Cigarros (2020); Fuza (2010); Fuza & Menegassi (2022); Menegassi (2022); e Solé (1998). Quanto aos procedimentos metodológicos, enveredamos pela abordagem qualitativa de cunho descritivo. Quanto às técnicas de recolha de dados, pautamos pela pesquisa documental e, quanto as técnicas de análise e interpretação de dados, escolhemos a análise de conteúdo. A partir dos resultados da pesquisa, concluímos que as perguntas de leitura analisadas não atendem as etapas de leitura necessárias para a formação de leitores críticos. De facto, as perguntas apresentadas não são sequenciadas e perguntas em função das etapas que vão desde a descodificação, compreensão, interpretação e retenção.

PALAVRAS-CHAVE

Práticas De Leitura; Sala De Aula; Interacionismo; Moçambique

ABSTRACT

In this article, of a documentary nature, we aim to analyze the reading questions from the 9th grade Portuguese language textbook. Based on it, we analyzed the steps as well as the classification of reading questions that we consider important for the formation of critical and assiduous readers. We start from the premise that, in the context of Mozambique, work with reading in the classroom still focuses on the structuralist perspective, which is why linguistic material is more valued as a holder of meaning, in this context, contextual elements are placed beside. In effect, the notion of reading discussed in this article is engendered and based on the interactionist perspective. In this way, our theoretical foundation was built in light of authors such as: Cuamba & Tachiua e Cigarros (2020); Fuza (2010); Fuza & Menegassi (2022); Menegassi (2022); and Solé (1998). As for methodological procedures, we adopted a qualitative, descriptive approach. As for data collection techniques, we focused on documentary research and, as for data analysis and interpretation techniques, we chose content analysis. From the research results, we concluded that the reading questions analyzed do not meet the reading stages necessary for the formation of critical readers. In fact, the questions presented are not sequenced and are questions based on the stages that go from decoding, understanding, interpretation and retention.

KEYWORDS

reading practices; classroom; interactionism; Mozambique

* É mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana - Brasil, possui Licenciatura em Ensino do Português, com habilitação em Ensino do Português Língua Estrangeira pela Universidade Licungo – Moçambique. Foi colaborador no Camões, I.P. Centro de Língua Portuguesa em Quelimane. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)Letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: derciocossa20@gmail.com

Matirhelo ya ku hlaya ka saleni hi ku suka hi ntlangu wa vutlhokovetseri emozambhiki

NKATSAKANHU

Eka xitsalwana lexi, xa muxaka wa matsalwa, hi kongomisa ku xopaxopa swivutiso svo hlaya ku suka eka buku ya ririmi ra Xiputukezi ya buku ya 9. Hi ku ya hi yona, hi xopaxophile magoza xikan'we na ku hlawuriwa ka svivutiso svo hlaya lesvi hi svi tekaka svi ri sva nkoka eka ku vumbiwa ka vahlayi lava xopaxopa na lava hisekaka. Hi sungula eka xisekelo xa leswaku, eka xiyimo xa Mozambhiki, ntirho na ku hlaya etlilasi wa ha kongomisa eka langutelo ra xivumbeko, hi yona mhaka leyi swilo swa ririmi swi tekeriwaka enhlokweni ngopfu tanihi mukhomi wa nhlamuselo, eka xiyimo lexi, swiaki sva xiyimo svi vekiwa etlhelho. Kahle-kahle, mianakanyo ya ku hlaya leyi ku buriweke ha yona eka xihloko lexi yi tumbuluxiwile nasvona yi sekeriwe eka langutelo ra vuhlanganisi. Hi ndlela leyi, masungulo ya hina ya thiyori ya akiwile hi ku vona vatsari vo fana na: Cuamba & Tachiua e Cigarros (2020); Fuza (2010) naswona; Fuza na Menegassi (2022) na vona; Menegassi (2022) naswona; na Solé (1998) na vona. Loko ku ri maendlelo ya maendlelo, hi amukerile endlelo ra xiyimo, ro hlamusela. Loko ku ri tithekiniki to hlengeleta datha, hi kongomise eka ndzavisiso wa matsalwa nasvona, loko ku ri tithekiniki ta nxopaxopo wa datha na nhlamuselo, hi hlawurile nxopaxopo wa nhundzu. Ku suka eka mimbuyelo ya ndzavisiso, hi gimete hi lesvaku svivutiso swo hlaya lesvi xopaxopiweke a swi fikeleli sviteji svo hlaya lesvi lavekaka eka ku vumbiwa ka vahlayi lava xopaxopa. Entiyisweni, svivutiso lesvi nyikeriwaka a svi landzelelani nasvona i svivutiso lesvi simekiweke eka sviteji lesvi sukaka eka ku dekhoda, ku twisisa, ku hlamusela na ku hlayisa.

MARITO YA NKOKA

Maendlelo Yo Hlaya; Tlilasi; Vuxopaxopi Bya Vuhlanganisi; Mozambhiki

Introdução

No contexto de Moçambique, o trabalho com a leitura em sala de aula ainda incide sobre a perspectiva estruturalista, razão pela qual se valoriza mais o material linguístico como detentor de sentido, neste contexto, os elementos contextuais são postos de lado. Com efeito, as perguntas de leitura muitas vezes presentes nos manuais de ensino, não abarcam todas as etapas necessárias no processo da leitura em sala de aula. Muitas vezes confundem as perguntas de cópia com perguntas de compreensão e, às vezes com perguntas de interpretação de texto, o que não é viável.

Em virtude disso, tencionamos analisar as perguntas de leitura do livro didático da língua portuguesa da 9ª classe, da autoria de Carla Ataíde Maciel & Angelina Paulino Comé, publicado pela Plural Editores (2010). O livro em estudo foi aprovado pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e é usado em todo território nacional. Nesta vertente, temos por objetivos: a) analisar se as perguntas de leitura presentes no manual da língua portuguesa da 9ª classe possibilitam a formação de leitores críticos; b) identificar as perguntas de leitura presentes no manual da língua portuguesa da 9ª classe; c) descrever como as perguntas de leitura se apresentam no manual da 9ª classe; e, por fim, d) propor as atividades de leitura no livro didático à luz da perspectiva de leitura com foco na interação.

Como explicitamos no primeiro parágrafo, em Moçambique, as práticas de leitura em sala de aula são superficiais, os alunos são meros repetidores do que aparece na superfície textual, além do mais, parece-nos que os gêneros discursivos presentes nos manuais são trabalhados de forma homogênea, no entanto, essa metodologia é ineficaz, uma vez que cada gênero discursivo exige estratégias diferentes de leitura, pois não se pode ler um texto literário como se lê, por exemplo, um texto administrativo, a diferença é bem clara entre esses dois textos de tal modo que há necessidade de se compreender que cada gênero discursivo exige uma abordagem diferente na elaboração de perguntas de leitura.

Neste prisma, é, em face desta súplica que surge o presente estudo de modo a responder e a dar subsídios significativos nos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo da componente leitura, especificamente no contexto moçambicano, assim como, no contexto global.

As perguntas de leitura são muito importantes na formação de leitores críticos, pois elas condicionam o modo pelo qual o aluno se vai posicionar mediante a um certo gênero textual¹ durante um gesto de leitura, exercendo uma influência na sua formação, bem como no desenvolvimento das suas competências leitoras. Em vista disso, “assim como as perguntas levam o aluno a uma gama variada de avanços nessa habilidade, tornando-os críticos que interagem com o texto que leem, podem também propiciar a formação de um leitor apático, que apenas cumpre a leitura a partir da direção dada, sem manifestações de responsividade pertinentes” (Angelo & Menegassi, 2014, p. 662).

A formulação de perguntas de leitura deve pressupor os objetivos a serem alcançados, se o professor se encontra ciente do que pretende desenvolver no aluno a partir da leitura, obviamente que formulará perguntas de leitura que possibilitem tais intentos. Face à problemática acima apresentada e tendo em vista os objetivos acima delineados, a presente pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de cunho descritivo, quanto às técnicas de coleta de dados é de caráter bibliográfico e documental.

De modo geral, o presente artigo seguirá a seguinte estrutura, numa primeira fase, discutimos algumas concepções de leitura, onde evidenciamos as diferentes perspectivas de leitura, destacando as perspectivas: Estruturalista, Dialógica e a Análise do Discurso. Numa segunda secção, discutimos sobre as práticas de leitura pela perspectiva interacionista, evidenciando como ocorrem as práticas de leitura e que tipo de perguntas

¹ Neste artigo usamos o termo “gênero textual” para nos referirmos a “gêneros discursivos”.

devem ser formuladas tendo por base a perspectiva por nós adotada. Adiante, abordamos sobre as práticas de leitura em sala de aula no contexto moçambicano.

Posto isso, avançamos com a leitura e gêneros discursivos em sala de aula, nesta fase discutimos as práticas de leitura por meio de gêneros discursivos, pois compreendemos que toda leitura é feita à luz de um gênero discursivo. Por via disso, os gêneros discursivos são o elemento central nas práticas leitoras em sala de aula. Como também podemos compreender que cada gênero discursivo exige um trabalho diferente na formulação de perguntas de leitura. Na antepenúltima secção, apresentamos todo o nosso percurso metodológico, nesta parte evidenciamos todos os caminhos por nós adotados para o alcance dos objetivos.

Na penúltima secção, fazemos a análise e interpretação dos dados, de lembrar que escolhemos analisar o gênero discursivo fábula, intitulado “Eleições”, pois na nossa concepção e também de acordo com as leituras e releituras que fizemos do manual escolar em voga, as perguntas de leitura presentes no texto em alusão, que neste aspecto constituem a nossa materialidade são uma amostra de todo o entrave para desenvolvimento das competências leitoras nos alunos. Por fim, apresentamos as considerações finais desta pesquisa, onde buscamos responder aos nossos objetivos, como também evidenciamos as novas descobertas desta pesquisa.

1.1. Concepções de Leitura

A leitura pode ser vista sob diferentes enfoques ou perspectivas, dependendo da concepção que adotamos. Com isso, reconhecemos que nenhuma teoria é melhor que outra, pois nenhuma delas concebe a leitura de modo cabal, mas, o que ocorre é que uma fecha as lacunas da outra. Se, por exemplo, a concepção estruturalista da leitura define-a como o ato de descodificação de palavras, não podemos rejeitar por completo esta concepção, pois apesar de não concordamos pelo fato de reduzir a leitura neste aspecto, pensamos que a descodificação de palavras é a primeira etapa da leitura, pois ninguém pode compreender e interpretar um texto, cujos signos são verbais, se não passar pela descodificação de palavras.

Segundo Marconi & Lakatos (2003), a leitura constitui-se um fator importante de estudo, uma vez que propicia a ampliação dos conhecimentos, a obtenção das informações básicas e específicas, bem como a abertura de novos horizontes. Por sua vez, Angelo & Menegassi (2022) asseveram que, a leitura é uma atividade de produção de sentidos que significa um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente

situados, ou seja, para eles a leitura nasce a partir de um diálogo que se instaura entre os sujeitos que se encontram social e historicamente situados.

Ao analisarmos os dois conceitos acima expostos, percebemos que há um fosso no que se refere às suas concepções da leitura. Se por um lado, na concepção de Marconi e Lakatos a leitura é uma forma de ampliar o vocabulário e a ampliação de conhecimentos e novos horizontes, na concepção de Angelo e Menegassi a leitura significa um diálogo vivo e valorativo, ou seja, para esses a leitura pressupõe a produção de sentidos. Nota que diante destes dois posicionamentos nenhuma delas está equivocada em relação à leitura, mas elas complementam-se, pois, a leitura pode significar ambas as ideias. Este fenômeno ocorre devido a infinitude de concepções sobre a leitura, o que se torna fundamental que o trabalho com a leitura em sala de aula seja consciente, isso quer dizer que o professor deve estar ciente da teoria que pretende usar em seu trabalho com a leitura, isso vai evitar que o professor use uma teoria esperando os resultados que não são cabíveis à concepção escolhida.

No entendimento de Fuza e Menegassi (2022) o conceito estruturalista de leitura está ligado à observação e a identificação por descodificação do que está patente na superfície textual. Em torno disso, entende-se o ato de ler como um simples processo de descodificação de palavras em sons, e a relação destes com o significado, a permitir a compreensão do texto. Com efeito, o conceito estruturalista de leitura valoriza acima de tudo o próprio texto, ou seja, o leitor não tem um papel ativo, uma vez que a compreensão de texto é feita à luz dos elementos linguísticos, lexicais e fraseológicos presentes no texto. Em virtude disso, esta concepção leva em conta que o texto possui um sentido em si, pelo que os elementos contextuais são postos de lado, valorizando apenas o material puramente linguístico.

Por seu turno, Lino e Brito (2020) afirmam que a leitura pelo viés do dialogismo está intimamente ligada à construção de diálogo entre o leitor, o texto e autor, neste contexto, a leitura dialógica assenta na integração entre os sujeitos. Portanto, ler dialogicamente implica atribuir sentidos, emitir opinião, concordar ou discordar, julgar, e compreender que sempre se interage ativamente com o texto lido. “Nesta perspectiva dialógica, a interpretação de uma leitura se dá através das experiências, vivências, conhecimento de mundo do leitor, de modo que consiga atribuir sentidos ao que lê. (Idem, p.1) ”

A análise do discurso, teoria cujo fundador aponta para Michel Pêcheux, o significado do texto não está nele, não existe um significado preso às palavras, ou seja, o

texto linguístico não é suficiente para que o leitor compreenda e extraia o seu sentido. A esse respeito, Orlandi (1999), propõe a distinção entre "a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão". "A inteligibilidade pressupõe a descodificação da língua, por via disso, dizer que um texto é inteligível, não é suficiente para que um texto seja interpretável." Para que haja interpretação torna-se preponderante a atribuição de sentidos, ou seja, um estabelecimento de relações entre o texto, co-texto e o contexto imediato. Já a compreensão, no entanto, supõe o reconhecimento da determinação sócio-histórica dos sentidos bem como a articulação entre os sentidos produzidos em um dado gesto de interpretação e a memória constitutiva dos domínios de saber.

De um modo geral, podemos ver que a leitura é apresentada sob diferentes pontos de vista, mas como dissemos anteriormente, nenhuma delas é melhor que a outra, pelo que cabe ao professor em sala de aula saber se posicionar, ou seja, trabalhar a leitura tentando conciliar as perspectivas mais adequadas em cada contexto de ensino e aprendizagem da leitura, em sala de aula. Por exemplo, nas classes iniciais de escolaridade, a leitura pelo viés com foco no texto é fundamental, pois ensinamos o aluno a saber descodificar as palavras e os sons, no entanto, aplicar o mesmo conceito de leitura para as classes mais avançadas pode distorcer o que queremos que os nossos alunos alcancem. Assim, quer a perspectiva estruturalista, quer as demais teorias, como a Dialógica, a Interacionista, a Análise do Discurso da linha francesa ou brasileira são fundamentais no ensino da leitura. O mais importante é saber trabalhar a leitura de modo a atingir o letramento. Na secção a seguir, discutimos em torno das práticas de leitura pela perspectiva interacionista de linguagem, nessa senda, são evidenciados alguns pressupostos que se fazem necessários no ato da leitura.

1.2. Práticas de Leitura pela Perspectiva Interacionista

Na secção anterior, discutimos sobre algumas concepções de leitura, segundo as quais observamos que a leitura é vista sob diferentes prismas. A teoria estruturalista compreende a leitura como ato de descodificação de palavras, a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, entende a leitura como produção de sentidos, isto é, uma construção de diálogo entre o leitor, o texto e autor, por último, a análise do discurso defende que o significado do texto não está nele.

Na presente secção, buscamos trazer à tona a concepção da leitura que permeia o presente artigo. No entanto, antes de avançarmos, cabe ressaltar que a escolha da teoria interacionista para a realização desta pesquisa tem que ver com o fato de a mesma

perpassar e agregar de certo modo, diferentes linhas teóricas, como Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Textual, Dialogismo, dentre outras a propiciar o estudo dos vários elementos e aspectos que compõem a leitura, sem excluir os conceitos anteriores, pelo contrário, deles se apropria para produzir um conceito mais amplo e mais completo ao processo da leitura em situação de ensino (Angelo & Menegassi, 2022).

A leitura sob perspectiva interacionista perpassa a mera ação de descodificação de palavras, ou por outra, esta concepção cinge-se à produção de sentidos. De acordo com Fuza e Menegassi (2022, p. 158) na perspectiva de leitura com foco na integração “o leitor, realiza um processo de integração com o texto, a articulá-lo com sua vida própria, de modo a produzir sua interpretação idiossincrática”. Com efeito, a leitura sob esta perspectiva é vista como sendo a produção de sentidos, o aluno não é colocado como um sujeito passivo, mas como aquele que interage com o texto, ou melhor, é estabelecida uma certa interlocução, ou um diálogo entre autor-texto-leitor, o aluno interage com o autor do texto, relaciona o que leu com os conhecimentos que possui sobre a situação.

Segundo Sadoyama (2017, p. 13), “a leitura é parte da integração verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” Notoriamente, a leitura sob perspectiva interacionista preconiza um certo diálogo entre autor-texto-leitor, por via disso, o significado não está no texto, mas constrói-se a partir das condições de produção por meio de vários recursos, não só de ordem linguística. Deste modo, ao trabalharmos a leitura por esse viés, não olhamos o texto como sendo um todo significativo, pois como afirma Bakhtin (2006), o significado não está na alma da palavra.

Nessa senda, como dissemos anteriormente, ao olharmos a leitura sob este ponto de vista estamos a discorrer em torno da leitura como produção de significados, em que o leitor não só reproduz o que o autor escreveu, mas este produz significados. Nessa concepção de leitura, o aluno-leitor não é um simples copiador de passagens textuais que se encontram na superfície textual, mas relaciona o lido com as experiências de vida, mobiliza uma série de eventos que vão ajudando-o a construir significados, pelo que este não é um simples receptor, e o escritor ou autor não é também dono da sua palavra e nem o significado de seu texto está na sua consciência.

Portanto, reconhecemos de forma clara que quando concebemos a leitura em sala de aula tendo por base a perspectiva interacionista estaremos a cultivar boas práticas leitoras, o que de certo modo permitirá com que os alunos atinjam o nível de letramento

desejado, pois como afirma Buendía (2010, p. 258) “ninguém pode negar que o acesso dos indivíduos ao conhecimento de qualquer natureza e a sua participação cultural, social e política dependem, em grande parte, da sua competência em literacia²”

1.2.1. Etapas de leitura com foco na interação

No contexto de Moçambique, ainda há sérios problema sobretudo na ordenação e sequenciação de perguntas de leitura nos manuais de língua portuguesa. Às vezes, confundem-se perguntas de descodificação com perguntas de compreensão e de interpretação, com perguntas de interpretação. Fuza e Menegassi (2022), discorrem em trono de quatro (4) etapas de leitura: descodificação, compreensão, interpretação e retenção.

A descodificação incide sobre o reconhecimento do código linguístico, ou seja, nesta etapa, o leitor preocupa-se somente com a identificação visual do material linguístico. Portanto, esta etapa é menos produtiva, visto que não exige do leitor nenhuma reflexão, mas este limita-se ao pareamento de informação presente na superfície textual.

A segunda etapa chama-se compreensão, esta por sua vez, vai além do simples reconhecimento do código linguístico por parte do leitor, mas cinge-se à construção de sentidos através material linguístico. Nesta etapa, o leitor deve mobilizar uma série de conhecimentos prévios que vão auxilia-lo na compreensão do texto. A terceira etapa denomina-se interpretação, esta exige que o leitor mobilize os seus conhecimentos de mundo. Nesta etapa, o leitor amplia o seu entendimento sobre o texto, relacionando-o com as situações concretas de vida, todavia, importa salientar que a interpretação não se alheia ao texto lido, mas com base nele se instaura uma relação entre o texto e os conhecimentos do dia-a-dia do leitor. Por fim, temos a última etapa que se denomina retenção, esta etapa está ligada à memorização do que o se leu. Entretanto, é fundamental reter a informação mais importante do texto, que foi construída através do diálogo que se instaura entre o texto, o leitor e o autor.

Portanto, quando o professor permite que o seu educando se torne um agente na construção de conhecimentos, ele não promove atitudes que fazem do aluno um mero repetidor, atitudes mecanicistas e automáticas. Neste sentido, o professor deve pensar na leitura enquanto uma interação entre autor e o leitor do texto. Pois o bom leitor é aquele

² Literacia é tradução da palavra inglesa *literacy*, não sendo, necessariamente, sinónimo de alfabetização. Comparando ambas as noções, assumimos que alfabetização refere a condição de ser ou não iniciado na língua escrita, independentemente, do nível do seu domínio, enquanto, literacia tem um significado mais amplo, referindo capacidades de utilizar a língua. (Buendía, 2010, p. 269)

que sabe fazer um diálogo com o autor do texto. No entanto, para isso suceder é necessário que haja uma simetria entre a teoria e a ação prática no ensino da leitura, isto é, o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor e não como um simples decodificador. Assim, para boas práticas, o ensino da leitura deve ser coerente com essa postura interacionista e crítica. Na secção a seguir, discutimos em torno das práticas de leitura no contexto moçambicano, nessa senda, evidenciamos e discutimos sobre a concepção que abunda na escola, sobretudo nas práticas de leitura em sala de aula.

2.0. Práticas de Leitura no Contexto Escolar Moçambicano

No contexto moçambicano, a leitura é vista ainda sob perspectiva estruturalista, ou melhor como um ato de descodificação de palavras. A escola não trabalha a leitura como uma prática social, que possa levar o aluno a alcançar o letramento, mas como mera atividade de alfabetização. Em geral, a escola trabalha a leitura muitas vezes à luz da perspectiva da leitura com foco no texto³. Em vista disso, o texto passa a ser visto como a única fonte de significação, como se a compreensão do texto dependesse exclusivamente dos elementos linguísticos presentes nele. A esse respeito, Cuamba, Tachiua & Cigarros (2020, p. 91), afirmam que, "no cenário educacional moçambicano, as concepções de leitura são pouco questionadas, talvez porque são incipientes os estudos sobre esta temática, num contexto em que se toma a linguagem sob perspectiva normativa e não como uma prática social a partir da qual se enxerga o mundo. Buendía (2010, p. 257) afirma que, "o ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam."

À luz das afirmações acima expostas, compreendemos uma certa unanimidade entre os autores. De fato, quer os manuais, quer os programas, bem como os planos curriculares do ensino moçambicano ainda olham a leitura sob uma perspectiva mecanizada, assim sendo os alunos são ensinados na escola a ler os signos e não a interpretá-los, pois afinal de contas a interpretação do texto pressupõe a mobilização de conhecimentos de mundo, não sendo possível compreender o texto somente por meio da parte linguística.

³ A concepção com foco no texto considera a leitura como um processo de decodificação de letras e de sons. Deste modo, quanto mais o aluno-leitor responde às perguntas de identificação, menos produz sentidos, e, conseqüentemente, não há o seu amadurecimento crítico frente aos textos (Angelo & Menegassi, 2022, p. 160). A leitura com foco no texto, por meio de actividade de pareamento de acesso ao código linguístico, apresenta pontos positivos, principalmente, no início do processo de aprendizagem da leitura, no processo de alfabetização, até mesmo de reconstrução de habilidades de leitura (Angelo & Menegassi, 2014).

Para Buendía (2010) a razão de ser do sistema educativo e, particularmente da escola, é fazer com que os alunos desenvolvam as suas capacidades e aprendam conteúdos importantes que lhes possibilitem entender ou compreender a realidade natural e social, de modo a participarem de forma consciente nas relações sociais, políticas e culturais como condição crucial para o exercício da cidadania.

Em função disso, a leitura é uma condição para que o indivíduo participe nas relações sociais, políticas e culturais dentro da sua sociedade. Saber ler tornou-se preponderante nos dias atuais, uma vez que quem não sabe ler não só está condenado ao fracasso escolar, mas também está impossibilitado de adquirir a cultura, pois a aquisição desta, depende do saber ler, mas para tal, precisamos de ultrapassar a ideia de leitura como ato de alfabetização mas sim uma prática social que ajude o aluno a ler o mundo e saber resolver os problemas que lhe vão surgir ao longo da sua vida em variados contextos da sua vida.

Em vista disso, se concebemos a leitura como fulcral, não podemos ficar alheios perante um quadro tão assustador no que se refere ao desempenho de um vasto número de alunos em relação a leitura no contexto de Moçambique. No programa da língua portuguesa, 9ª classe, o Ministério Nacional de Educação e Desenvolvimento (MINED) (2010, p. 17), ao postular como um dos objetivos para o ensino da língua portuguesa neste nível de escolaridade elenca que, ao terminar a 9ª classe o aluno deve ser capaz de “interpretar textos orais e escritos de natureza diversa.” Entretanto, não notamos uma certa simetria entre o que se quer que o aluno atinja como meta e o que se expõe para a aprendizagem do aluno.

Nesse direcionamento, Menegassi citado por Fuza e Menegassi (2022), afirma que, ao abordar a leitura em situação de ensino, é fundamental considerar que diferentes gêneros discursivos exigem distintas atividades de compreensão textual, até mesmo de interpretação. Nesse contexto, não é correto propor atividades que se ajustam a um poema para um gênero discursivo crônica, por exemplo, pois esses dois gêneros discursivos requerem tratamento diferente em sala de aula.

Destarte, as perguntas de pós-leitura presentes nos manuais escolares moçambicanos estão mais ligadas à alfabetização. Deste modo, estas atividades não contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno enquanto um sujeito pensante ou leitor crítico. Na secção a seguir, discutimos sobre os gêneros discursivos, buscando sempre evidenciar que cada gênero discursivo na linguagem do Círculo de Bakhtin, ou gênero textual na perspectiva adotada por Marcuschi deve ser trabalhado sob diferentes

maneiras em sala de aula, pois cada gênero exige uma forma diferente de elaborar as perguntas de leitura.

2.1. Os Gêneros Discursivos e as Práticas de Leitura em Sala de Aula

Em sala de aula, é comum que os professores trabalhem a leitura de forma homogênea, isto é, formulando perguntas de leitura de modo igual para todos os gêneros discursivos. Todavia, tal metodologia é errada, na medida em que cada gênero discursivo merece um tratamento diferente, afinal de contas não se lê um texto literário como se lê, por exemplo um texto expositivo-explicativo.

Neste sentido, esta metodologia de trabalho com a leitura em sala de aula, enfraquece a mente dos alunos, bem como o objetivo de que se pretende atingir com o ensino da leitura. Segundo Menegassi (2022), ao abordar situações de leitura em situação de ensino deve ter em conta que diferentes gêneros discursivos exigem diferentes atividades de compreensão textual, até mesmo de interpretação, ou seja, como dissemos, cada gênero discursivo a ser trabalhado em sala de aula, requer atividades específicas de leitura, pois nós acreditamos que não é possível conseguir um método tão homogêneo capaz de trazer eficácia no trabalho com a leitura para todos os gêneros discursivos lecionados. De acordo com Fuza & Menegassi (2022, p. 154):

Não se lê um texto literário da mesma forma que uma notícia, logo, não é possível homogeneizar as atividades em sala de aula como se os textos fossem únicos, sempre com a mesma abordagem de trabalho com a leitura, o que impede a constituição de competências e habilidades na formação e no desenvolvimento do aluno como leitor de discursos sociais. (Fuza & Menegassi, 2022, p. 154)

À luz dos pressupostos dos autores acima citados, podemos ver que, o trabalho com a leitura em sala de aula exige do professor que se atente ao gênero discursivo que pretende trabalhar, de modo a não correr o risco de formular perguntas imprecisas para o gênero discursivo em análise. Com efeito, é tarefa do professor diversificar as estratégias do trabalho com a leitura em sala de aula dependendo do texto que pretende trabalhar. Todavia, o que se verifica muitas vezes é que o professor trabalha a leitura do texto poético como se estivesse a trabalhar a leitura do texto narrativo.

As perguntas de leitura devem corresponder ao gênero discursivo a ser trabalhado e nunca uma mera formulação de perguntas sem lógica. Para Ângelo & Menegassi (2022), no trabalho com as perguntas de leitura, alguns fatores teórico-metodológicos são

considerados: (a) O conceito de leitura escolhido; (b) A metodologia de trabalho com a leitura em função do conceito definido; (c) O objetivo da leitura; (d) O gênero textual escolhido; (e) A ordenação e a sequenciação das perguntas oferecidas sobre o texto.

Nesse direcionamento, é preciso que o professor ao trabalhar a leitura em sala de aula não só esteja preocupado com a decodificação de palavras, mas que também elenque uma série de elementos que vão possibilitar que este possa trabalhar a leitura de forma inovadora e eficaz. Além do mais, como se pode ser a partir dos elementos acima aduzidos, a leitura em sala de aula não deve somente ser feita, mas escolher o conceito de leitura a nortear as atividades de leitura é de extrema importância, pois isso evita que o professor formule perguntas que não se enquadre nos seus objetivos com aquela atividade de leitura. Na seção subsequente, apresentamos o nosso percurso metodológico, que auxiliaram na efetivação da nossa pesquisa. Na seção a seguir, apresentamos de forma panorâmica o nosso percurso metodológico, buscando desta maneira evidenciar os caminhos trilhados durante a materialização desta pesquisa.

2.2. Percurso Metodológico

Na presente seção, apresentamos o percurso metodológico da nossa pesquisa. Nessa senda, adotamos uma abordagem qualitativa, quanto aos objetivos da pesquisa é descritiva, como técnicas de recolha de dados, a presente pesquisa pautou pela pesquisa bibliográfica e documental e, por fim, quanto a análise de dados, escolhemos a Análise de Conteúdo (AD). Todos os caminhos acima citados são desenvolvidos adiante. Quanto à abordagem, é uma pesquisa é qualitativa. Segundo Minayo (2003), essa modalidade de pesquisa responde a questões que são muito específicas." Para ela, a pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis.

Com base na abordagem qualitativa tencionamos analisar " se as perguntas de leitura presentes no manual da língua portuguesa da 9ª classe possibilitam a formação de leitores críticos no contexto moçambicano. " Para tanto, a natureza dos nossos dados admite exclusivamente este tipo de abordagem, pois o nosso objetivo é descrever os comandos de leitura, o que requer um aprofundamento na descrição dos dados, não sendo cabível o uso de uma abordagem quantitativa nesta pesquisa.

Quanto ao tipo de pesquisa, é descritiva, pois objetivamos descrever os comandos de leitura, neste contexto, a adoção deste tipo de pesquisa possibilitou que fizéssemos uma descrição dos comandos de leitura presentes no livro didático da língua portuguesa da 9ª classe. De acordo com Gil (2002, p. 42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” A pesquisa descritiva permitiu que de forma detalhada descrevêssemos os comandos de leitura presentes no manual em análise, buscando aferir sobre como elas foram formuladas, o que nos ajudou a perceber se os comandos possibilitavam a formação de um leitor crítico, naquela classe, em Moçambique.

Quanto às técnicas de recolha de dados, a presente pesquisa é documental. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” Neste contexto, a pesquisa documental possibilitou a exploração do manual que é o nosso objeto de estudo. Com base nesta técnica fizemos a identificação dos comandos de leitura presentes no manual em estudo.

Quanto à técnica de análise de dados, adotamos a Análise de Conteúdo (AD). De acordo com Bardin (1977) esta técnica diz respeito ao conjunto de técnicas de análise das comunicações. Por sua vez, Alves (2014), afirma que, a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados coletadas, que visa à interpretação de material de caráter qualitativo, assegurando uma descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da coleta dos mesmos. Em virtude disso, a técnica em alusão possibilitou a análise das perguntas de leitura, buscando aferir se realmente elas possibilitam a formação de leitores críticos, para o efeito, buscamos analisar as perguntas olhando para as etapas de leitura tendo em conta a perspectiva de leitura foco na interação.

Nesse prisma, para os devidos efeitos, no presente estudo, adotamos as três fases que perfazem a análise de conteúdo, fases essas que possibilitaram o alcance dos nossos objetivos. Com efeito, Bardin (1977) afirma que a análise de conteúdo temática deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos:

(1)A pré-análise: nesta fase fizemos a apresentação e a organização do material, que é o livro didático da língua portuguesa da 9ª classe, como também pomos em evidência a organização das unidades didáticas através de uma tabela, posto isso, fizemos uma

releitura os gêneros discursivos, e, por fim escolhemos o material que vai ser analisado adiante.

(2) A exploração do material: após a escolha do material a ser analisado, que é o gênero fábula intitulado "**Eleições**" prosseguimos com a codificação dos nossos dados. Portanto, nesta fase aplicamos a codificação dos dados usando a numeração como por exemplo, pergunta nº1.0, 1.1, 2., assim sucessivamente.

(3) Tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação: nesta última fase, interpretamos os nossos dados tomando como base a teoria interacionista. Durante a análise e interpretação consideramos quatro (4) etapas que são consideradas fulcrais na leitura com foco na interação: decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Desta forma, ao analisarmos as perguntas de leitura, buscamos descrevê-las olhando para as etapas de leitura, assim como a classificação das perguntas apresentadas no livro didático. Na seção a seguir, buscamos analisar e interpretar os dados da nossa pesquisa, como também apresentamos propostas e as conclusões.

3.0. Análise e Interpretação de Dados

Nesta parte da pesquisa, fazemos análise e interpretação de dados, todavia, vale lembrar que, o nosso ponto central nesta investigação é analisar se as perguntas de leitura presentes no manual da língua portuguesa da 9ª classe possibilitam ou não a formação de leitores críticos. De fato, analisamos as perguntas de leitura do texto "**Eleições**" presente na unidade didática 6: textos normativos. A análise das perguntas foi feita tendo por premissa as etapas ou fases de leitura que são instauradas numa perspectiva de leitura com foco na interação, isto é, decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Quadro 1: Unidades didáticas, tipologias textuais e gêneros discursivos no livro didático língua portuguesa da 9ª classe

Unidade Didática	Tipologia Textual	Gênero Discursivo	Total
Unidade I	Textos Normativos	Declaração dos Direitos Humanos	
Unidade II	Textos Administrativos	Convocatória	
Unidade III	Textos Jornalísticos	Texto publicitário	
Unidade IV	Textos Multiusos	Textos Didáticos ou científicos	

Unidade V	Textos Literários	Lenda, Mito	
Unidade VI	Textos Normativos	Declaração dos Direitos Humanos	
Unidade VII	Textos Administrativos	Acta	
Unidade VIII	Textos Jornalísticos	Texto publicitário	
Unidade IX	Textos Multiusos	Texto expositivo-explicativo	
Unidade X	Textos Literários	Texto poético	
Unidade XI	Textos Normativos	Declaração dos Direitos da Criança	
Unidade XII	Textos Administrativos	Carta comercial	
Unidade XIII	Textos Jornalísticos	Texto publicitário	
Unidade XIV	Textos Multiusos	Relato de viagem	
Unidade XV	Textos Literários	Texto dramático	
			15 Unidades Didáticas e 16 Géneros discursivos

Fonte: autor (2023).

Como podemos ver, o manual em estudo possui cerca de (15) unidades didáticas que, por sua vez, partilham cerca de 5 tipologias textuais que são trabalhadas de forma espiral ao longo dos três (3) trimestres do ano letivo. Contudo, para a nossa análise escolhemos a unidade didática 6: textos normativos.

3.1. Análise das perguntas de leitura do gênero fábula

Na presente secção, buscamos analisar as perguntas de leitura tendo em conta as etapas de leitura pela perspectiva interacionista. O gênero a ser analisado é fábula com o título “**Eleições**”. Vale sublinhar que o nosso foco não é discutir sobre os aspectos que envolvem este gênero textual do ponto de vista da literatura, mas sim linguístico.

Reflexão sobre direitos políticos: democracia, votação e observação eleitoral

Lê a seguinte história:

Eleições

Um dia os animais reuniram-se para a escolha do rei. O elefante, dada a sua corpulência e força, era da preferência da maioria.

Nwapfundla (coelho) levantou-se e disse:

5 – Meus senhores, a escolha do rei não pode depender só do aspecto físico, mas sim de quem tem conhecimentos de guerra, porque qualquer dia podemos ser atacados por outros animais nossos inimigos.

10 Começou então a concorrer para o lugar de chefia e todos perguntaram com muito interesse se *Nwapfundla* podia desafiar o elefante. *Nwapfundla* começou a saltitar e disse:

15 – Basta dar-lhe uma bofetada com esta mão e o elefante cai e adormece logo.

A disputa despertou a atenção de todos os animais, que escolheram uma larga clareira para que os contentores ficassem com iguais possibilidades.

20 *Nwapfundla* arranjou uma cabacinha, encheu-a de água misturada com purgante e levou-a.

A distância era longa e a certa altura da viagem o animal começou a queixar-se de sede. *Nwapfundla* disse:

– Amigo, eu tenho água que dá para encher a planície toda: faz o favor de beber.

O elefante levou a cabacinha à boca e bebeu:

30 – Obrigado, amigo, não aguentava andar mais por causa da sede.

Passado pouco tempo, o elefante começou a sofrer de diarreia, precisamente quando estavam quase a chegar ao sítio do combate, e todos os outros animais pensaram que o elefante purgava de medo de lutar com *Nwapfundla*. Quando chegaram ao sítio que fora escolhido para a luta, *Nwapfundla* e o elefante ficaram no meio, rodeados pelos outros animais.

35 O elefante, exausto, caiu de joelhos, e *Nwapfundla*, saltando, dava-lhe murros na cabeça. O elefante continuava a purgar e por fim *Nwapfundla* segredou-lhe:



- Dorme à vontade que eu não te bato mais. Estes socos que te dei foram só para afugentar as moscas que estavam a aborrecer-te. Deita-te no chão e descansa. Olha, vou arranjar-te uma corda para amarrar a tua tromba, para não ficar apoiada no chão, senão as formigas incomodam-te.
- O elefante, que tanto medo tinha das formigas, vencido pelo cansaço, deitou-se no chão. *Nwapfundla* amarrou-o com uma corda bem grossa, e voltou-se para os outros animais dizendo:
- Então, é este que querem que seja vosso rei? Olhem para a figura dele. Bati-lhe e amarrei-o ao chão.
- Nwapfundla* foi eleito rei.

Contos Moçambicanos. Vol. 1, Maputo: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1978

Ler – Compreender

Análise da história “Eleições”

I. Acabaste de ler uma história de eleições no mundo animal.

1. Quem foram os animais que se candidataram a este processo eleitoral?

1.1. Para que cargo é que eles concorreram?

1.2. No início do processo, que candidato parecia ter mais possibilidades de ser eleito? Porquê?

1.3. Achas que a vantagem que um animal levava sobre o outro se devia a uma atitude discriminatória da comunidade? Porquê?

2. Os animais tentaram que as eleições fossem “justas e democráticas”.

2.1. Ilustra esta afirmação, com base no texto.

2.2. O que é que falhou neste processo eleitoral?

3. “As aparências iludem” é um ditado popular português. Por que é que esse ditado se poderia aplicar a esta história?

4. Que similaridades e diferenças existem entre esta ficção narrativa e um processo real de eleição de um presidente de município em Moçambique?

II. Imagina que a história não terminou. O elefante recuperou as suas forças e, zangado, acusou o coelho de ter cometido fraude eleitoral. Por isso, os animais tiveram de organizar uma segunda volta de eleições gerais. Esta segunda volta foi tão organizada como a do processo eleitoral realizado em Moçambique em 2004. Isto quer dizer que houve:

– um recenseamento eleitoral;

– uma campanha eleitoral;

– vários candidatos às eleições: o elefante, o coelho, o macaco e o leão;

– brigadistas de recenseamento;

– observadores internos (nacionais);

– observadores externos (internacionais);

– assembleias de voto com vários membros;

– boletins de voto;

– urnas eleitorais;

– eleitores.

Fonte: Maciel & Comé (2010, p. 72-73).

A primeira pergunta do texto, isto é, 1., é de descodificação, pois a resposta da mesma está na superfície textual, pelo que não exige do aluno um exercício cognitivo na busca de resposta, o que de certo modo limita o aluno a fazer uma espécie de cópia, não exercendo, portanto, nenhum trabalho intelectual durante a responsividade que se espera.

A pergunta número 1.1 também se assemelha à primeira, pois é de descodificação, não exigindo do aluno que faça um esforço na busca de resposta, porquanto a resposta está patente na superfície textual.

A pergunta 1.2., é de resposta textual, pois a resposta está patente no texto, no entanto não é de cópia, ou de extração de informação textual, pois exige do leitor uma certa compreensão, como podemos ver, no texto está patente que: o elefante, dada a sua corpulência e força, era da preferência da maioria, no entanto na pergunta de leitura temos a expressão possibilidade, o que de certa maneira exige do aluno que faça uma relação entre a preferência e a possibilidade, não só, no texto é pedido que o aluno justifique a sua resposta, todavia, a justificativa que se pede no texto está patente na superfície do texto.

A pergunta 1.3., pode ser compreendida como de interpretação, pois exige que o aluno faça deduções, tentando relacionar o cenário textual com outros elementos contextuais. Além do mais, nas perguntas de interpretação exige-se a opinião do aluno, as perguntas de resposta interpretativa tomam o texto como referencial, a exigir a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal (Angelo & Menegassi, 2022, p. 163).

A pergunta 2.1., é de resposta textual, pois para que ela seja respondida, o aluno precisa meramente de fazer uma espécie de pareamento de informações presentes na superfície textual, a mesma se assemelha as duas primeiras perguntas formuladas. Nesta pergunta, sugere-se que o aluno vá ao texto e busque uma resposta pronta na superfície do texto, fazendo uma cópia.

A pergunta 2.2., é de compreensão, pois para que seja respondida, exige do aluno um reconhecimento além dos aspectos linguísticos do texto, não entanto, é forçoso afirmar que a resposta dum pergunta de compreensão é respondida à luz da relação que se instaura com os aspectos fraseológicos, lexicais e linguísticos. A compreensão corresponde a uma etapa que vai mais além do reconhecimento do material linguístico e dos aspectos gramaticais, até à construção do sentido a partir desse material (Cuamba, Tachuia, & Cigarros, 2020, p. 95).

A pergunta 3, é de interpretação, pois a resposta não está na superfície do texto, o aluno vai realizar incursões na tentativa de buscar uma resposta para esta pergunta, mas não poderá vislumbrar sequer alguma resposta. Esta pergunta exige do aluno que se valha do seu conhecimento de mundo, como também dos conhecimentos prévios que ele possui para tentar responder.

A pergunta 4., é de interpretação, pois exige a mobilização dum conhecimento prévio, como também o conhecimento de mundo por parte do aluno, nestas situações, o aluno deve fazer inferências, buscando deduzir a partir da relação que se estabelece com outros elementos não contemplados no texto. De modo geral, o aluno deve possuir um conhecimento extralinguístico para poder responder à pergunta que lhe é colocada.

A questão II., é de interpretação, pois se busca testar a capacidade no que se refere a compreensão do texto e a sua relação com as situações concretas da vida em sociedade, ou seja, procura-se a partir do texto estabelecer uma relação entre a situação descrita no texto e a situação concreta de Moçambique que ocorreu num certo período, buscando examinar do aluno a capacidade de relacionar os eventos reais com a ficção que lemos no texto. Nesse âmbito, o aluno vai ter que buscar outros conhecimentos sobre a situação de 2004 para refletir sobre o possível desfecho da situação. A interpretação é o ato de extensão do conhecimento anterior do leitor e do conteúdo do texto às situações concretas e em conformidade com a capacidade crítica do leitor, ou melhor, seria a capacidade que o leitor tem de interiorizar conhecimento construído a partir do texto, aproximando-a do seu dia-a-dia ou do seu vocabulário.

As perguntas de leitura devem estar ordenadas e sequenciadas tendo por base as etapas de leitura de modo a permitirem a compreensão e a interpretação do texto por parte do aluno. Essa proposta teórico-metodológica permite o trabalho ordenado e sequenciado com as perguntas de leitura, começando pelas perguntas de decodificação e inferências a atingir o nível interpretativo em leitura, de modo que o aluno tenha uma compreensão textual e inferencial do texto, a produzir sentidos que lhe são próprios para o tema considerado uma das essências da construção dos enunciados de perguntas (Angelo & Menegassi, 2022).

De modo holístico, as perguntas de leitura presentes no livro didático da língua portuguesa da 9ª classe, não obedecem às etapas de leitura com foco na interação, pois como podemos ver elas não são ordenadas em função das fases que devem ser seguidas durante as atividades de leitura, o que de certo modo acaba criando situações em que o

que deveria ser a primeira etapa vira terceira ou quarta etapa, além disso, há muitas perguntas que só exigem a decodificação por parte do aluno.

Tabela 2: propostas de perguntas de leitura pela perspectiva interacionista

Categoria de perguntas de leitura	Perguntas de leitura pela perspectiva interacionista	Possibilidades de respostas
Pergunta de decodificação	Durante as eleições no reino animal, mencione os animais que concorreram as eleições para a escolha do chefe.	Durante as eleições no reino animal, os animais que concorreram as eleições para a escolha do chefe foram o elefante e o coelho.
Perguntas de compreensão	O que motivou os animais a reunirem-se para a eleição do chefe?	O que o motivou os animais a reunirem-se para a eleição do chefe foi a necessidade de ter alguém que os pudesse proteger dos ataques dos inimigos.
Perguntas de interpretação	Na comunidade onde você vive existe um chefe, seja ele, régulo chefe do quarteirão, ou mesmo administrador. Fale-nos da importância que estas entidades tem na sua comunidade.	A importância destas entidades na minha comunidade é garantir o bem comum de todos, estabelecendo a justiça, assim como segurança e a tranquilidade no seio da minha comunidade.
Perguntas de retenção	Explique o que você aprendeu a partir do texto, buscando relacionar com eventos reais da vida em sociedade.	A partir do texto, aprendi que nem todos que vencem o fazem por merecimento, como também pude perceber que não devemos confiar muito nas ofertas de nossos concorrentes.

Fonte: autor (2023).

Como podemos observar a partir do quadro acima, as perguntas de leitura pela perspectiva interacionista buscam estabelecer uma certa interação, um diálogo entre autor, texto e leitor, sem, no entanto, tomar o texto como sendo detentor de sentido, pelo contrário, a leitura com foco na interação busca atribuir sentidos, porém sem cair no subjetivismo. Destarte, as perguntas acima apresentadas são propostas de atividades de leitura que podem ajudar na compreensão e interpretação do texto em sala de aula, bem como na construção duma capacidade crítica do aluno.

Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo analisar se as perguntas de leitura presentes no manual da língua portuguesa da 9ª classe possibilitam a formação de leitores críticos. Diante desta inquietação buscamos alicerçar-nos à luz da perspectiva interacionista, o que constatamos como resultados do nosso estudo deixa a desejar, haja vista que as perguntas de leitura analisadas não oferecem as possibilidades para o aluno se tornar um leitor crítico.

Neste sentido, as perguntas de leitura vigentes no manual não possibilitam que o aluno atinja níveis de letramento, ou seja, não possibilitam a formação de leitores críticos, as perguntas de leitura existentes no manual são apenas de cópia, exigem apenas que o aluno vá ao texto e tire as respostas bem nítidas na superfície textual.

Outro aspecto que pensamos ser de extrema importância mencionar, incide sobre o fato de muitas vezes se confundir perguntas de cópia com perguntas de compreensão, o que acaba gerando um certo equívoco. Não há possibilidade de o aluno desenvolver a sua competência leitora, pois a forma a partir da qual as perguntas de leitura são formuladas é um fator condicionador para o desenvolvimento ou para a estagnação do aluno.

Por via disso, pensamos ser urgente a adoção de novas perspectivas nas práticas de leitura, sabemos que existem diferentes concepções de leitura que possibilitam o desenvolvimento do aluno nas práticas de leitura, ou seja, há que trabalhar a leitura, compreendendo-a como uma prática social. Portanto, ao compreendermos a leitura enquanto prática social que se cinge ao diálogo entre autor-texto-leitor, estaremos a formar alunos que não serão meros repetidores, ou meros copiadores das informações que flutuam na superfície textual, mas agentes das suas próprias leituras.

REFERÊNCIAS

- Alves, P. F. (2014). **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação.
- Angelo, C. M., & Menegassi, R. J. (2014). **Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio**. RBLA, p.661-687.
- Angelo, C. M., & Menegassi, R. J. (2022). Conceitos de leitura e ensino de língua. In: Angelo, C. M.; Menegassi, R. J. & Fuza, Â. F. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 13-84.

- Fuza, Â. F., & Menegassi, J. R. (2022). Perguntas de leitura em ordenação e sequencição no ensino fundamental. In: Ângelo, C. M.; Menegassi, R. J. & Fuza, Â. F. (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores. p. 153-194.
- Bakhtin, M. (2006). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC.
- Bardin, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona.
- Boreggio, S. A. (2021). **Práticas de leitura e escrita em uma perspectiva discursiva: a constituição da autoria em textualizações verbo-visuais sobre gentileza**. Maringá: UEM.
- Buendía, M. (2010). **Os desafios da leitura: desafios para Moçambique 2010**. IESE, p.257-271.
- Cuamba, E. G., Tachuia, B. D., & Cigarros, M. B. (2020). A leitura no livro didático de língua portuguesa da 7ª série do ensino básico moçambicano. In: Spaziani, L.; Camargo, P. G. & Pozza, R. H. (Org.). **Faces da leitura e da escrita: teorias e práticas**. São Paulo: Even3 Publicações. p. 85-110.
- Fuza, A. F. (2010). **O conceito de leitura da prova Brasil**. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras. Maringá: Universidade Estadual de Maringá .
- Gil, A. C. (2002). **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas.
- INDE/MINED. (2010). **Português, Programa da 9ª Classe**. Maputo: INDE/MINED.
- Lino, D. A., & Brito, P. A. (2020). **Uma proposta didática para o ensino de leitura na perspectiva dialógica: construção de sentidos por meio do gênero fábula**. Letras, 1-15.
- Maciel, C. A., & Comé, A. P. (2010). **A língua portuguesa, 9ª classe**. Maputo: Plural Editores.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de Compreensão ou Cópia nos manuais de ensino da língua. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p.63-82, jan./mar.1996.
- Minayo, C. (2003). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes.
- Orlandi, E. P. (1999). **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas-SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2012). **Discurso e leitura**. 9.ed. São Paulo: Cortez.
- Sadoyama, A. P. (2017). **Práticas discursivas e educativas de leitura: o fazer, entender e praticar**. II SINALEL, 12-18.
- Solé, I. (1998). **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed.

Tachiua, B. D. (2021). **Práticas de ensino da leitura no ensino secundário geral em moçambique**: perspectivas de alunos e professores. Minho: Universidade do Minho.

Voloshinov, V. N., & Bakhtin, M. (2006). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC.

Recebido em: 12/10/2023

Aceito em: 12/04/2024

Para citar este texto (ABNT): COSSA, Décio Gidrião. Práticas de leitura em sala de aula pela perspectiva interacionista em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 1, p.134-156, jan.-abr. 2024.

Para citar este texto (APA): Cossa, Décio Gidrião. (jan.-abr. 2024). Práticas de leitura em sala de aula pela perspectiva interacionista em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (1): 134-156.

