



Universidade do Minho
Instituto de Educação

**Práticas de Ensino da Leitura no Ensino Secundário Geral
em Moçambique: Perspetivas de Alunos e Professores**

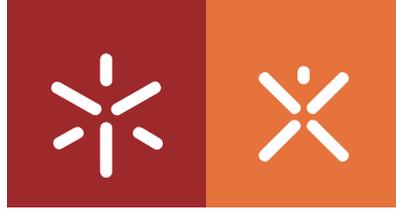
Brain Daniel Tachiua

UMinho | 2021

Brain Daniel Tachiua

**Práticas de Ensino da Leitura no Ensino
Secundário Geral em Moçambique:
Perspetivas de Alunos e Professores**

junho de 2021



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Brain Daniel Tachiua

**Práticas de Ensino da Leitura no Ensino
Secundário Geral em Moçambique:
Perspetivas de Alunos e Professores**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José António Brandão Carvalho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Ao meu orientador, Doutor José António Brandão de Carvalho, por aceitar trabalhar virtualmente com um “desconhecido”, o meu eterno agradecimento pelos momentos de partilha e ensinamentos e, acima de tudo, pela forma exemplar, afectiva e profissional como orientou esta tese. À Doutora Maria de Lourdes Dionísio, por me mostrar, com mestria, os contornos das literacias. Os agradecimentos também são extensivos ao Professor Fernando Azevedo e, mais uma vez, à Professora Maria de Lourdes Dionísio pela apreciação crítica e consequente validação dos questionários.

Aos meus pais Daniel e Glória vai um infinito agradecimento por tudo, simplesmente indescritível. À minha esposa, Olga Paunde Tachiua, *sem palavras*, mas, do fundo do coração, agradeço, por, mais uma vez, aceitar fazer um papel duplo na gestão familiar, sem *stress*, durante o período da minha formação. Aos meus rebentos de sangue, *Paunde-Tachiua*, Yannick, Daniela e Briana, só posso “lacrimejar” pela vossa força e coragem ao, inocentemente, perceberem que as ausências do pai eram necessárias. Aos meus irmãos Nhacha, Cleva, Memore e Billy, pelo companheirismo “virtual”, pela compaixão ao longo de todo este percurso escolástico, eterno agradecimento, meus pares. Para o meu cunhado Benildo Paunde e a sua esposa Pelagia vai o meu agradecimento eterno. Um agradecimento especial a minha cunhada Dércia pelas valiosas assessorias bancárias durante a minha estadia em terras minhotas. Os agradecimentos também são extensivos aos companheiros “minhotos” como Gilmar, Manecas, Manhique, Assinde, Chamusso, Mazuze e Salato, pelos momentos exuberantes de partilha da nossa solidão em terras camonianas! Ao Prof. Morais, Prof. Boaventura Aleixo, Prof. Mudzenguerere Amélia Lubrino, Cristina Lampeão, Dulce Passades, Luck Injage e Helga Francisco, o meu *thanks*. Ao Enísio, ao Mualaca e ao Amarildo, vós sois companheiros, profissionais e sociais de uma gema linguístico-discursiva anormal. Ao Mahomed Mia, pela disponibilidade na idealização dos mapas, e ao Bernardino Armindo, pela gestão dos dados dos questionários. Ao Nhambau e ao Clementino, meus pupilos, por juntos partilharmos muitas linhas desta tese. Aos meus afilhados Mainés e Anselmo, pela simplicidade e objectividade no cumprimento das recomendações à distância. Para o pupilo-amigo Amade Mualaca, vai um forte obrigado pela disponibilidade paroquial no protocolo, aquando das minhas passagens, em trânsito, por Maputo ao longo deste percurso. Ao Nildo Diogo, meu eterno pupilo, pela simplicidade e tempestivas respostas às minhas solicitações académicas, perpétuo obrigado, rapaz! Ao meu sogro Filipe Paunde e à minha tia Flora Chihururu, *maita bassa!*

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

Práticas de Ensino da Leitura no Ensino Secundário Geral em Moçambique: Perspetivas de Alunos e Professores

O Sistema Nacional de Educação de Moçambique valoriza a questão da leitura, como se comprova nos programas de Língua Portuguesa do Ensino Secundário. Estes programas consideram a leitura como um requisito para uma cidadania ativa e a participação em diferentes contextos sociais. A leitura também é considerada uma ferramenta importante para o sucesso escolar.

Esta tese pretende descrever práticas de ensino da leitura no Ensino Secundário em Moçambique, bem como as concepções sobre leitura e os hábitos de leitura dos alunos e professores. Baseia-se na observação de aulas de Língua Portuguesa, na análise de livros didáticos e em questionários dirigidos a professores e alunos do 11^o e 12^o anos de duas escolas das regiões de Quelimane e Nicoadala.

Utilizando um método misto (qualitativo e quantitativo), a tese discute os conceitos de leitura, enfatizando a importância da leitura nas sociedades atuais, e caracteriza, a partir daí, as práticas de ensino da leitura em Moçambique.

As conclusões mais importantes são as seguintes: em contexto de sala de aula, os professores selecionam textos de livros didáticos e desenvolvem práticas de ensino muito tradicionais, levando pouco em consideração as necessidades, dificuldades e interesses dos alunos. Os alunos, em geral, não possuem hábitos de leitura, embora reconheçam a importância da mesma; acedem à internet de forma limitada, para obter diferentes tipos de informação e para realizar trabalhos escolares.

Tendo essas conclusões em mente, os professores devem ser mais criativos em suas práticas de ensino de leitura e na seleção de textos para suas aulas, não se baseando apenas nos livros didáticos. Os responsáveis da área de educação em Moçambique devem criar condições para o acesso gratuito à internet nas escolas, potenciando o acesso a bibliotecas virtuais e à informação por parte de alunos e professores.

Palavras-chave: Ensino da leitura; Ensino Secundário Geral de Moçambique; Práticas de leitura

Abstract

Reading Teaching Practices in General Secondary Education in Mozambique: Perspectives of Students and Teachers

The Mozambican National System of Education values reading issues, a fact that is in evidence in the Portuguese Language syllabi of Secondary Education. These syllabi consider reading as a requisite for active citizenship and the participation in different social contexts. Reading is also considered as an important tool for achieving school success. This thesis intends to comprehend the problems that affect the teaching of reading in secondary education in Mozambique and is based on the observation of Portuguese Language classes, on the analysis of textbooks and on questionnaires addressed to teachers and 11th and 12th grade students of two schools in the regions of Quelimane and Nicosadala.

Using a mixed-up method (qualitative and quantitative) the thesis discusses the concepts of reading, emphasizing the importance of reading in current societies, and describes reading and reading teaching practices in Mozambique.

The conclusions are the following: in classroom contexts, teachers select texts from textbooks and develop very traditional teaching practices, taking little account of students' needs, difficulties and interests. Students, in general, do not have reading habits, although they recognise the importance of reading; they have limited access to the internet, using it to get different kinds of information, and for school purposes.

Bearing these conclusions in mind, teachers should be more creative in their teaching reading practices and the selection of texts for their lessons, not only relying on textbooks. Stakeholders of the area of education in Mozambique should create conditions for free internet access in schools, enhancing the access to virtual libraries of students and teachers.

Keywords: Reading practices; Secondary School in Mozambique; Teaching of reading

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Lista de Ilustrações.....	ix
Tabelas.....	ix
Quadros.....	x
Figuras	x
Lista de Siglas e Abreviaturas	xi
Dedicatória	xii
Introdução	1
Objetivos:.....	3
Justificação da Escolha do Tema	3
CAPÍTULO I.....	6
1. Quadro Teórico.....	6
1.1. O que é ler?	6
1.2. Importância da Leitura nas Sociedades Atuais.....	14
1.3. Ensinar a Ler (Práticas de Leitura na Escola e Formação de Leitores)	19
1.3.1. Formação do Leitor.....	26
1.4. O Ensino da Leitura no Contexto Moçambicano.....	33
1.5. Análise dos Programas da Disciplina de Português da 11. ^a e 12. ^a Classes	38
1.5.1. Programa da 11. ^a Classe	38
1.5.2. Programa da 12. ^a Classe	42
CAPÍTULO II.....	49
2. Metodologia	49
2.1. Tipo de Pesquisa	49
2.2. Técnicas de Recolha de Dados	50
2.3. Análise Documental	51
2.4. Questionário.....	52

2.5.	Observação	54
2.6.	Caracterização da Amostra	55
2.7.	Localização Geográfica do Contexto da Pesquisa	57
CAPÍTULO III		59
3.	Análise dos Resultados.....	59
3.1.	Resultados do Questionário Destinado aos Professores	59
3.1.1.	Dados Pessoais	59
3.1.2.	Práticas de Ensino da Leitura	60
3.1.3.	Caracterização das Práticas Pessoais de Leitura.....	63
3.2.	Resultado do Questionário aos Alunos	66
3.2.1.	Dados Pessoais	66
3.2.2.	Concepções e Práticas de Leitura	69
3.2.3.	A Leitura na Aula de Português	76
3.3.	Análise da Observação de Aulas.....	81
3.3.1.	Observação de Aulas na Escola A.....	81
3.3.2.	Observação de Aulas na Escola B	89
3.4.	Análise dos Manuais	97
3.4.1.	Análise do Manual da Disciplina de Português da 11.ª Classe	97
3.4.1.2.	Textos Seleccionados por Género para a Análise.....	99
3.4.2.	Análise do Manual da Disciplina de Português da 12.ª Classe	106
3.4.2.1.	Organização do Manual.....	107
3.4.2.2.	Textos Seleccionados por Género para a Análise.....	109
CONCLUSÕES.....		117
Referências Bibliográficas.....		123
ANEXOS.....		129
Anexo 1: Questionário para os Professores		130
Anexo 2: Questionário para os Alunos		134
Anexo 3: Grelha de Observação de Aula		139
Anexo 4: Matriz Análise Manual – 11.ª Classe.....		142
Anexo 5: Matriz de Análise do Manual da 12.ª Classe.....		165
Anexo 6: Grelha de Análise – Questionário aos Professores.....		189

Lista de Ilustrações

Conteúdo	Página
Tabelas	
Tabela 1: Idade, Sexo e Tempo de Serviço dos Professores Inquiridos	56
Tabela 2: Habitações Literárias, Curso e Língua Materna dos Professores Inquiridos.....	56
Tabela 3: Idade, Sexo e Tempo de Serviço dos Professores Inquiridos (Resultados).....	59
Tabela 4: Habitações Literárias, Curso e Língua Materna dos Professores Inquiridos (Resultados).....	60
Tabela 5: Número dos Alunos Inquiridos (Resultados).....	66
Tabela 6: Idade Alunos dos Inquiridos (Resultados)	66
Tabela 7: Profissão das Mães dos Alunos Inquiridos	67
Tabela 8: Profissão dos Pais dos Alunos Inquiridos.....	67
Tabela 9: Habilitações Literárias das mães dos Alunos Inquiridos	68
Tabela 10: Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos Inquiridos	69
Tabela 11: Actividades Preferidas na Ocupação dos Tempos Livres	69
Tabela 12: Material de Leitura Habitual dos Alunos Inquiridos	70
Tabela 13: Acesso aos Materiais Lidos pelos Alunos Inquiridos.....	71
Tabela 14: Seleção do Material de Leitura	72
Tabela 15: Último Livro Lido pelos Alunos Inquiridos	72
Tabela 16: Motivação para a Leitura do Último Livro	73
Tabela 17: Momento da Leitura do Último Livro	73
Tabela 18: Frequência no Acesso à Internet.....	74
Tabela 19: Meio de Acesso à Internet.....	74
Tabela 20: Material Lido na Internet.....	75
Tabela 21: Textos Trabalhados na Sala de Aula.....	76
Tabela 22: Acesso aos Textos na Aula da Disciplina de Português	77
Tabela 23: Primeira Leitura de um Texto	78
Tabela 24: Questões Sobre os Textos	78
Tabela 25: Modo de Resposta às Questões Sobre os Textos.....	79
Tabela 26: Modo como se Ultrapassam as Dificuldades de Resposta às Questões	79
Tabela 27: Importância das Actividades de Leitura Desenvolvidas na Aula de Português.....	80

Quadros

Quadro 1: Aula 1 - Escola A	82
Quadro 2: Aula 2 - Escola A	83
Quadro 3: Aula 3 - Escola A	85
Quadro 4: Aula 4 - Escola A	86
Quadro 5: Aula 5 - Escola A	88
Quadro 6: Aula 1 - Escola B	89
Quadro 7: Aula 2 - Escola B	91
Quadro 8: Aula 3 - Escola B	92
Quadro 9: Aula 4 - Escola B	93
Quadro 10: Aula 5 - Escola B	94

Figuras

Figura 1: Referente a Localização Geográfica do Contexto da Pesquisa	57
--	----

Lista de Siglas e Abreviaturas

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

ESG – Ensino Secundário Geral

Escola A – Escola Secundária da região de Quelimane

Escola B – Escola Secundária da região de Nicoadala

INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação

MINEC – Ministério da Educação e Cultura

MINED – Ministério da Educação

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

P – Professor

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

Dedicatória

À Briana, à Daniela e ao Yannick, por assumirem e aceitarem, ingenuamente, as minhas ausências para o cumprimento deste objetivo, eterno obrigado meus guerreiros de sangue!

À Olga, pela determinação de assumir um papel duplo nas minhas ausências!

Aos meus pais, Daniel e Glória, por serem o espírito e a letra da minha formação enquanto pessoa falível e também por inculcarem em mim “prematuramente” o vício de leitura.

Introdução

O Sistema Nacional de Educação em Moçambique privilegia de forma bastante acentuada a questão da leitura, facto que se comprova nos programas da disciplina de Português do Ensino Secundário. Este privilégio dado à leitura justifica-se pelo facto de se entender a mesma como um requisito para a participação ativa em diferentes contextos sociais e o exercício pleno da cidadania, constituindo também um meio fundamental para o sucesso escolar. Sendo assim, Sakukuma (2012, p.29) considera que transformar a leitura de obrigação escolar em leitura prazerosa, benévola e exercício ao longo de toda a vida, é um desafio eclético, que exige da escola escolhas metodológicas e didácticas eficazes, adequadas e aptas a tornar o aluno leitor proficiente.

Por isso, a presente tese busca compreender as *nuances* que encerram as práticas de ensino da leitura no ensino secundário no contexto de Moçambique, tendo como base o estudo dos manuais e programas da disciplina de Português da 11.^a e da 12.^a classe, a observação de aulas e os questionários dirigidos aos professores e alunos de Escolas Secundárias Gerais.

Neste âmbito, infere-se que, na escola, os alunos devem desenvolver competências que lhes permitam a obtenção de conhecimentos suficientes para participar ativamente na vida em sociedade, utilizando eficientemente os documentos escritos. Devem ainda alargar o campo de interesses literários, encarando a leitura como algo prazeroso e útil para sua vida e, ainda, como um veículo fundamental, na escola, para a aquisição de conhecimentos científicos e não só. Em regra, os alunos com dificuldades de leitura têm problemas de insucesso escolar.

Buendia (2010, p.269) reforça o acima exposto considerando que a consolidação e o aprimoramento da competência de leitura supõem a democratização do acesso ao livro e aos materiais e meios escritos e a promoção de ambientes e iniciativas socioculturais que incentivem o gosto e o amor pela leitura e escrita. No mesmo diapasão, Martins e Sá (2008, p.238) destacam que a leitura, a par da escrita, é uma das actividades mais importantes do universo social e escolar dos indivíduos. A sociedade actual e as suas constantes mutações, segundo as autoras, exigem uma profunda reflexão sobre o que é a leitura, o papel que ocupa no currículo e a forma como é ensinada e avaliada.

Desta forma, é importante atualizar as práticas de leitura e de ensino da leitura, procurando levar os alunos do Ensino Secundário, quase todos jovens da faixa entre os 15 e os 18 anos de idade, a encararem a leitura como algo importante na vida, no processo de construção de saberes diversos, como meio privilegiado para a aquisição de conhecimentos. É também importante romper o conceito de que a leitura é difícil e desgastante, pois, se a prática de leitura não for vista como algo afável,

difícilmente conseguiremos levar os alunos a gostarem de ler. Isso exige igualmente uma reflexão acerca dos textos que os alunos devem ler na escola. O professor deve questionar-se acerca dos textos que sugere para leitura, não devendo estar apegado apenas aos textos sugeridos pelos programas da disciplina, e, ao mesmo tempo, mostrar, através das suas práticas de ensino, ser um verdadeiro apaixonado pela leitura.

Na realidade escolar moçambicana, os professores do Ensino Secundário sentem-se “obrigados” a cumprir integralmente a recomendação de leitura de textos sugeridos pelos programas da 11.^a e da 12.^a classe. Sobretudo, trabalham com excertos e não promovem a leitura integral das obras, textos de autores emblemáticos da lusofonia: Luís Vaz de Camões, Almeida Garrett, Fernando Pessoa, Mia Couto, José Craveirinha, Paulina Chiziane, etc. Sentindo essas imposições, os professores ficam limitados na seleção de outros textos que abordem temáticas que se adequem às ansiedades e aos interesses dos jovens africanos do Século XXI.

Muitas vezes, os textos canónicos sugeridos pelos programas não vão de encontro às expectativas e preferências dos jovens alunos do Ensino Secundário, muito relacionadas com os usos das redes sociais, a tecnologia, com temas como o HIV-SIDA, o empreendedorismo, a música, etc, as quais não encontram respostas no ambiente escolar. Muitos alunos deste nível de ensino têm pouco gosto pela leitura no contexto escolar e, pior ainda, no contexto extraescolar. Para além disso, nos seus tempos livres, a maioria desses alunos do Ensino Secundário pouco se dedica a práticas de leitura convencional, optando pela leitura em suporte eletrónico e participando em redes sociais (*whatsapp, facebook, twitter*, etc).

Neste contexto, é importante que o professor não só leve os alunos a ler os materiais mais convencionais, como livros, revistas e jornais, tanto em contexto escolar como extraescolar, mas também os ajude a fazer outras leituras e a desenvolver uma postura crítica face às mesmas, à sociedade e aos processos que a conduzem. Consubstanciam esta ideia Sardinha, Azevedo e Rato (2015, p.26) ao afirmarem que o professor que a escola do séc. XXI exige é aquele que vê na leitura um processo holístico, sendo que, para a sua concretização, deve incrementar atividades que estimulem o exercício de atividades metacognitivas, ensinando o aluno a pensar, a refletir e a ser capaz de ler o mundo de modo crítico.

Objetivos:

Para a concretização de qualquer trabalho científico, a formulação de objetivos de investigação é fundamental, como afirmam Lakatos e Marconi (1992, p.166) ao salientarem que a formulação dos objetivos significa definir com precisão o que se visa com o trabalho. Por seu turno, Bello (2009, p.9) refere que a definição dos objetivos é explicitar o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa, portanto, objetivo é sinónimo de meta, fim. Tendo em conta o que atrás foi exposto, para a presente tese, foram formulados, como objetivos principais, os seguintes:

- Descrever as práticas de leitura na disciplina de Português do 2.º Ciclo do Ensino Secundário de Moçambique;
- Identificar as concepções dos professores de Português sobre a leitura e o seu ensino;
- Identificar as práticas de leitura dos professores;
- Identificar as concepções dos alunos sobre a leitura e o seu ensino;
- Identificar as práticas de leitura dos alunos nos contextos escolar e contextos extraescolar;
- Definir propostas para uma abordagem mais efetiva da leitura no contexto da escola.

Justificação da Escolha do Tema

A justificação da escolha do tema de uma tese é, de acordo com Solomon (2001, p. 221), 'um elemento que não pode deixar de aparecer na redação de um projeto de pesquisa...', assim como a exposição de interesses envolvidos (os teóricos, os pessoais, os da equipa de investigadores). Enquanto isso, Marconi e Lakatos (2009) destacam que, esta justificação apresenta resposta à questão porquê?, avançando ainda que, de suma importância pois, geralmente, esta justificação é o elemento que contribui mais directamente para a aceitação da pesquisa pela entidade que a vai financiar.

Diante do acima descrito, importa afirmar que a participação ativa no contexto escolar, ao longo dos anos, primeiro como estudante, depois como docente e supervisor das atividades de campo no estágio pedagógico, tem levado a constatações várias sobre as práticas de leitura que alicerçam o quotidiano do Ensino Secundário moçambicano. A título de exemplo, constata-se que os professores dedicam muito pouco tempo para as atividades de leitura e que os textos sugeridos são quase sempre os mesmos, os de autores canónicos da literatura lusófona, não abrindo espaço para outros tipos de textos com conteúdos que versam sobre a realidade atual dos jovens e adolescentes.

Um outro factor determinante para a escolha do tema é o acreditar que as práticas de leitura veiculadas nas escolas moçambicanas começam a ficar cada vez mais distantes das novas tendências de leitura que são praticadas pelos alunos, sobretudo a partir de materiais difundidos com base nas tecnologias. Assim sendo, a escola deve adaptar-se perante esta situação, reconfigurando algumas das suas práticas. É sob este ponto de vista que, Sardinha, Azevedo e Rato (2015, p.50) advertem que “é necessário apostar na formação contínua dos professores, fazendo deles verdadeiros professores leitores, porque não haverá comportamentos leitores se os professores não souberem ser verdadeiros mediadores de leitura.”

Ademais, justifica-se a opção pelo tema por se constatar que, regra geral, os alunos do Ensino Secundário encaram as práticas de leitura da escola como uma mera exigência curricular e não veem a leitura como algo catalisador para o desenvolvimento da sua cultura e cidadania. Até porque, estudos diversos demonstram que a prática da leitura pela leitura contribui, incontestavelmente, para o aumento da literacia dos cidadãos de um país e, por conseguinte, para a formação de seres humanos mais capazes de responder aos desafios pessoais e profissionais com que se deparam na sociedade deste século, marcado por uma mudança constante (Ramos, 2015).

Para além disso, decidiu-se fazer esta pesquisa como forma de identificar as perceções e convicções dos principais atores no contexto do Ensino Secundário Geral (professores e alunos) sobre as práticas concretas de ensino da leitura e também de abrir perspectivas claras para a atualização das mesmas. Fazendo referência à realidade moçambicana, Cuamba e Tasso (2018) escrevem que “os textos propostos nos manuais escolares não representam a diversidade cultural dos alunos, ao mesmo tempo que as atividades de leitura e escrita não têm em conta a realidade cultural dos alunos, por isso não permitem que os alunos cultivem e exerçam práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita para fins utilitários.”

Esta tese está organizada em cinco (5) capítulos, a saber:

- Na **Introdução**, apresentam-se uma contextualização da pesquisa inerente ao ensino das práticas de leitura em Moçambique, os objetivos principais que norteiam a pesquisa e a justificação da escolha do tema desta investigação;
- No primeiro capítulo, **Quadro Teórico**, é onde são reflectidos conceitos teóricos sobre a leitura, na perspectiva de vários autores, se discute a importância da leitura nas sociedades actuais e se aborda a questão do ensino da leitura e a formação de leitores. No mesmo capítulo apresentam-se reflexões teóricas sobre o ensino da leitura no contexto de Moçambique e apresenta-se uma reflexão em torno dos programas de ensino da 11.^a e da 12.^a classe;
- No segundo capítulo, **Metodologia**, destacam-se os elementos metodológicos que alicerçam a pesquisa, nomeadamente: o tipo de pesquisa, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, a caracterização da amostra e a localização geográfica do contexto da pesquisa;
- No terceiro capítulo, **Análise dos Resultados**, apresentam-se os resultados dos questionários administrados aos professores e alunos sobre as práticas de ensino da leitura, os resultados da observação de aulas da disciplina nas Escolas envolvidas e os resultados da análise dos manuais da 11.^a e da 12.^a classe.
- Nas **Conclusões**, é onde são sistematizados os resultados gerais sobre a pesquisa e retomados os objetivos e, ainda, são apresentadas sugestões teórico-metodológicas para potenciar as práticas de ensino da leitura no Ensino Secundário Geral.

Para além disso, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

1. Quadro Teórico

1.1. O que é ler?

Atualmente várias sensibilidades vêm discutindo assuntos inerentes à leitura, desde académicos, professores, sociedade civil, entres outras. Nestas discussões nem sempre tem havido unanimidade em relação ao conceito de leitura, abrindo estas discussões para vários cenários.

Neste contexto, Krug (2015) avança que, “nos dias atuais, a questão da leitura não somente se abriu aos pesquisadores, como também, proporcionou um lugar amplo para inúmeras discussões, sobre ilusões e anseios dos profissionais de educação, seja por razões legais, profissionais ou de cunho institucional.” Prova disso, são os diversos simpósios, sessões, encontros, fóruns e afins dedicados ao assunto, os quais oferecem propostas teóricas, metodológicas, científicas e políticas variadas, visando amenizar incertezas dos profissionais da área.

Desta feita, antes de começarmos com a apresentação de diferentes perspectivas sobre o que é, de facto, ler, iremos apresentar um breve historial das concepções e práticas de leitura que foi desenvolvido por Souza (2010), baseada em Abreu (2002).

A autora, ao discorrer em torno do historial da leitura, afirma que a concepção de leitura se modificou-se ao longo dos séculos. Tempos atrás, a leitura era feita em voz alta, sendo um ato de socialização que, além do mais, permitia o contato do conteúdo dos escritos aos iletrados. Por exemplo, no século IV, Santo Agostinho acreditava que não se poderia ler com a “língua quieta”. No século XVII, considerava-se a leitura como sendo a arte de bem ler e de dizer aquilo que está escrito (Peixinho, 2015). No século XIX, a leitura oral mantinha a sua importância, sobretudo no contexto religioso.

Discorrendo em torno da questão, Amor (1993, p.82) diz que “durante muito tempo se entendeu a leitura como uma prática de base perceptiva, integrando a apreensão elementar – reconhecimento e decifração dos códigos de comunicação socialmente estabelecidos – e a construção do significado, assimilação directa do conteúdo informacional circunscrito ao próprio texto”. Esta concepção é considerada demasiado restritiva pela autora, na medida em que valoriza o “fazer receptivo”, de reconstituição linear de formas patentes no texto, ignorando que a leitura é, essencialmente, um “fazer interpretativo”., relevando tanto do escrito como do “não escrito”, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do

domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivos, mais complexos e profundos.

Para responder à questão o que é ler, Saide (2012), citando Vina e Teixeira (2002), considera que “a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito encerra, pois lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes”. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos anotações e indicadores de projectos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que os outros escreveram.

Tradicionalmente, como afirma Giasson (1993, p.17), “tanto os investigadores como os professores concebiam a compreensão na leitura como um conjunto de sub-habilidades a ensinar sucessivamente de forma hierarquizada (descodificar, encontrar a sequência das acções, identificar a ideia principal...), julgavam que o domínio destas habilidades era sinónimo de domínio da leitura.”

Na mesma senda, para Assis (2012, p.8), apropriando-se das palavras de Rigolet (1997), o acto de ler constitui um processo complexo que tem origem na simples descodificação grafo fonémica e prossegue no seu aspecto mais abrangente de atribuição de um significado a esta descodificação. Este sentido da sílaba até à palavra, deverá, através do acto de leitura – verdadeira extracção de sentido, alargar-se à atribuição de um significado à frase e a seguir ao texto considerado na sua globalidade. Como que a enfatizar estas palavras, Santos (2006, p. 51) argumenta que, “historicamente, o conceito de leitura segue um movimento, cuja fase inicial incidiu sobre o texto. Seguiu-se a fase com enfoque no leitor e, depois, outra, fundada na perspectiva do contexto social. Para além destas abordagens existe aquela que privilegia a interação texto-leitor.”

Ler, para Silva (2007), é decifrar o que está escrito; é reconhecer as palavras; é interpretar. Por exemplo, ao vermos uma charge ou um sinal surdo-mudo, tentamos decifrá-los, então isso também é um tipo de leitura, apenas os códigos são diferentes. Seguindo a mesma lógica, Alves (2012) escreve que a concepção de leitura como decodificação consiste, segundo Kleiman (1995, p.20), na atividade composta por uma série de automatismos de identificação das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário, isto é, para responder alguma pergunta sobre a informação do texto, o leitor só precisa do passar de olho pelo texto a procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

A leitura estritamente decodificada bem como o texto encarado como um mosaico de palavras conhecidas e desconhecidas, que no ato da leitura, são agregadas a fim de se recuperar o sentido, para Alves (2012) não surtem efeito, ou seja, fazer da atividade de leitura uma simples tarefa linear de

recuperação de sentido de palavra para palavra não consiste em uma estratégia eficiente de aprendizagem.

Por seu turno, Leffa (1996, p. 10) afirma que “a leitura é basicamente um processo de representação, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”. Continua o autor, sublinhando que a leitura não se dá por acesso directo à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. É assim, que o mesmo autor salienta que a leitura, mecanicamente, se dá por fixações dos olhos em determinados segmentos do texto, que podem ser uma palavra ou um pequeno grupo delas. Nesta visão, o leitor não processa as letras que compõem um determinado segmento de modo linear, da esquerda para a direita, mas de modo simultâneo. Também não são processadas integralmente, em todos os detalhes, mas apenas nos seus traços distintivos.

Consubstanciando a acepção de leitura acima avançada, e citando o Programa do Ensino Básico de Portugal (2009), Silva (2012, p. 11) diz que, “se entende por leitura o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro aprende e reconstrói o significado ou os significados do segundo”. É nesta vertente que, a leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc) em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens; para além da escrita verbal.

Dionísio (2000) considera que, “conjuntamente com as atitudes e os hábitos, os conhecimentos sobre os textos e a leitura não são aprendidos de uma vez por todas, nem exclusivamente por meio de um processo individual jogado no confronto texto-leitor”. Saide (2012), citando Sousa (1989), reforça a ideia exposta, destacando que, acima de tudo, “o ato de ler é, em primeira instância um processo comunicativo entre um emissor que escreve e um recetor que lê”. Destaca ainda que, neste processo o emissor tem o papel ativo, pois compete-lhe transmitir sinais, significantes para que o recetor os transforme em sentidos pelo recurso a um processo cognitivo complexo; se não o fizer, o leitor torna-se sujeito passivo e a leitura um ato falhado.

Na sequência do entendimento apresentado acima, Buendia (2010) alerta que “não basta aprender a ler, é necessário aprender com o que se lê. Sobretudo, é necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência cumpra o seu papel. Esta interpretação não é um acto mecânico de juntar letras e formar palavras, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa na produção de sentido”.

Discorrendo ainda em torno do significado do ato de ler, Sabino (2008) garante que ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas. Assim, praticar o ato de ler

significa mais do que conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. A apreensão do significado acompanha o acto de decifração dos símbolos. A palavra lida tem de ter significância para quem a lê. Caso contrário, a leitura assumirá uma forma exclusivamente mecânica, permanecendo quem lê no “pântano” da iliteracia funcional. Nesta senda, a mesma autora sugere que ler é aprender o significado do conjunto dos símbolos descodificados, tentar descobrir o sentido que o autor deu à narrativa e comparar as próprias experiências com as descritas no texto, descobrindo novos conceitos e reformulando os antigos.

Sobre a leitura, Diniz & Mendonça (2004) afirmam que “ler consiste em decifrar os símbolos da linguagem escrita, para lhes conferir correspondência com os sons que representam; significa ainda comunicar activamente com o que está escrito, interpretar de acordo com a vivência individual, reagir ao que se lê.” Por isso, nos nossos dias, reitera Sakukuma (2012), a leitura é mais do que um mero acto de transformar as letras em sons. E ensinar a ler deixou de ser também um acto mecânico, ritualístico e passivo, à imagem de *magister dixit da escola clássica*.

Partindo do princípio de que a leitura não envolve apenas o reconhecimento de palavras isoladas, Salles e Parente (2002) referem que o objetivo da leitura é a compreensão do material lido. Para isso, a identificação de palavras é uma condição necessária, embora não seja suficiente. Avançam ainda que a compreensão requer capacidades cognitivas, como a elaboração de inferências, e linguísticas, como conhecimento do vocabulário, da sintaxe, entre outras (Braibant, 1997). Por sua vez, Rodrigues (2012), adverte que défices ao nível de descodificação limitam os processos compreensivos; diz ainda que, se o leitor estiver muito preocupado no processo de descodificação, pode perder-se ao despendar nisso a maior parte da sua capacidade cognitiva e de atenção, em detrimento dos processos de interpretação do texto.

Dada a polissemia atribuída à palavra leitura, Orlandi (2008, pp. 7-8) diz que a leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como “atribuição de sentidos”. Por outro lado, pode significar “concepção” e, é nesse sentido que é usada quando se diz “leitura do mundo”. Esta maneira de se usar a palavra leitura reflete a relação com a noção de ideologia, de forma mais ou menos geral e indiferenciada.

Noutro desenvolvimento, o ato de ler pode ser entendido como prática social, como refere Santos¹ ao afirmar que ler pressupõe a construção de significado e que a prática de leitura (...) amplia, simultaneamente, o vocabulário e a capacidade de interpretar, jogar com a imaginação, associar e

¹ Santos, Sónia Alves Cunha. *Diferentes Concepções de Leitura Literária de Professores do Ensino Fundamental e Médio com e sem Formação Universitária*. Disponível em www.alb.com.br. Consultado em 17.09.2018 às 16.46min.

encadear eventos, tornando indissociáveis os processos de leitura de mundo e da palavra. Lendo, continua a mesma autora, estamos na verdade, apresentando uma tradução dele, uma interpretação nossa, particular, que tem a ver com a reescrita que nossa prática, nossos valores e (pré)conceitos nos permitem oferecer.

Na mesma vertente, Rauen (2010) escreve que ler é condição necessária para a conquista da cidadania e participação social para o acesso a informações que circulam das mais diversas maneiras, assim como para ingressar no mundo do trabalho. O ato de ler, para a mesma autora, pode representar não apenas uma condição de libertação: a de poder ser um leitor mais autônomo e crítico de qualquer texto, em várias linguagens, do mundo que o rodeia, ou de mundos diferentes. Rauen vai mais longe na sua abordagem sobre a leitura ao destacar que a leitura não é somente a apropriação do ato de ler; ela envolve o domínio de um conjunto de práticas culturais que exigem compreensão de mundo diferente daquela dos que não têm acesso à mesma. Ela, a leitura, tem um papel tão significativo na sociedade que podemos dizer que cria novas identidades, novas formas de inserção social.

No mesmo contexto, Krug (2015, p.3) refere que “a leitura constitui uma prática social, pela qual o indivíduo, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, e esta tornar-se-á algo inscrito na dimensão simbólica das atividades humanas. Sendo assim, falar de atividades humanas, aqui, é tratar de uma linguagem, do recurso pelo qual o homem adentra o universo da cultura, configurando-se com um ser culto, racional e pensante.” É neste prisma que, Thomazi (2009) diz que a prática da leitura é construída socialmente; ainda que, muitas vezes, seja uma prática solitária, na medida em que supõe uma relação íntima entre leitor e texto. A leitura inscreve-se nas dimensões cultural e social, quer seja do ponto de vista da produção, da edição, da distribuição de textos, de seu conteúdo, de suas finalidades e, ainda, de seus prolongamentos ou desdobramentos.

Ler é considerar aquilo que envolve o mundo do leitor, ou seja, o contexto ligado à experiência de vida de cada ser, para que este possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto e, dessa forma, construir o sentido, afirma Oliveira, et al². Os mesmos autores, dizem que ao considerar experiências e vivências, a leitura se tornará uma prática muito mais ampla e viva, na qual o pulsar das informações baterá no mesmo ritmo das emoções. Paralelamente ao acima escrito, os autores supracitados, advogam que a leitura como função social deve estar relacionada com a liberdade na leitura, seja por prazer, seja para compreender e criticar o que foi lido.

² Oliveira, Ângela, et al. *Leitura na Escola. Espaço para gostar de ler*. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/acer. Acessado em 17.09.2018.

Reforçando a concepção de leitura como prática social, Petroni & Oliveira (2010, p.133) consideram que “a leitura exige um leitor crítico que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, quer linguísticos e textuais, quer de mundo, para preencher os vazios do texto, construindo novos significado.” As autoras justificam este posicionamento citando Brandão (1994):

“A concepção de leitura como um processo de enunciação se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o carácter dialógico da linguagem e conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida, não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadãos.”

Neste caso, de acordo com Santos (2008, p.19), “associar leitura à prática social significa dizer, minimamente, que ela ocorre segundo um objetivo individual e socialmente determinado.” Toda a leitura, então, pressupõe a atribuição de uma intencionalidade que é variável conforme os objetivos dos leitores, o ambiente e o modo como se realiza a leitura. Na mesma sequência, Santos (2006, p.58) diz que, na perspectiva social, “ler é um comportamento social e não necessariamente uma actividade individual. O pressuposto é o de que a escrita é uma convenção social e por isso, a leitura obedece às regras aceites pela comunidade do leitor, equivalendo a dizer que, o acto de ler requer o domínio das práticas sociais, sem as quais o leitor passa à condição de excluído.”

Abordando a concepção de leitura, Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes (2016, p.3), no Relatório PISA 2015 – Portugal, dizem que literacia de leitura é a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade. Deste modo, para os autores acima destacados, no mesmo relatório, a noção de literacia de leitura utilizada no PISA tem uma abrangência que vai além da descodificação e da compreensão literal da informação, na medida em que contempla a compreensão, a utilização, a reflexão e o envolvimento na leitura de textos escritos. Assim, os autores evidenciam que:

“Uma das dimensões de categorização dos itens a literacia é a *situação*, que identifica a finalidade, o contexto ou o destinatário do autor do texto. Outra dimensão de organização do domínio da literacia de leitura é o *formato do texto*, cujas categorias são contínuo/não contínuo e misto/múltiplo. A terceira dimensão de organização da avaliação da literacia de leitura é o *tipo de texto*. No PISA são considerados seis (6) tipos de textos, de acordo com que estes

transmitem ao leitor – descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo, instrucional e transacional. A última dimensão de organização deste domínio diz respeito à *forma* como o leitor aborda um texto e a intenção com que o faz. Diz, pois, respeito aos *processos mentais* que ele utiliza para se movimentar dentro de um texto, para olhar de fora para esse texto ou para com outros textos”. (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2016, p.31-33)

No âmbito do PISA, os processos, anteriormente mencionados são as *estratégias cognitivas*, que podem focar-se predominantemente na utilização de conteúdo do texto ou predominantemente em conhecimentos que estão para além do texto, a saber:

- (1) *Localizar e recuperar* – requer que o leitor se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar e recuperar um ou mais elementos de informação. As tarefas que envolvem esta estratégia cognitiva variam entre localizar os requisitos necessários para uma candidatura a uma oferta de emprego e encontrar um facto específico que suporte ou contrarie uma afirmação feita por alguém.
- (2) *Integrar e interpretar* – requer que o leitor processe o que leu para poder atribuir um significado interno ao texto, que pense no texto como um todo e numa perspetivo abrangente. *Integrar* centra-se na compreensão da coerência do texto, o que pode variar entre, por exemplo, perceber a coerência entre duas frases ou entre vários parágrafos e identificar relações entre vários textos. Em qualquer dos casos, integrar envolve relacionar vários elementos de informação para lhes atribuir significado. *Interpretar* é o processo de atribuir significado a algo que não está explicitamente expresso no texto. Pode ser, por exemplo, identificar uma relação que não é explícita ou inferir o significado de uma afirmação.
- (3) *Refletir e avaliar* – requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto, para relacionar a informação presente nesse texto com o quadro conceptual e as experiências do próprio leitor, ou com outras fontes de informação externas. Em qualquer dos casos, o leitor tem de se “afastar” do texto para avaliar com distanciamento a sua qualidade e adequabilidade. As tarefas enquadradas por este tipo de estratégias cognitivas incluem a apresentação de argumentos ou de evidências que não fazem parte do texto, a avaliação da relevância de determinado elemento de informação ou de evidência, ou a elaboração de conclusões baseadas em padrões morais ou estéticos.

Tendo em conta as diversas concepções que apresentamos sobre o acto de ler, podemos destacar, de forma sintética, um conjunto de definições, apresentadas por Saide (2012, p. 13), socorrendo-se em Diaz (1997), que podem ajudar a compreender o quanto é complexo o ato de ler:

- Ler consiste num processo de percepção, interpretação e avaliação do material impresso. (Lapp-Flod, 1978).
- Ler é obter sentido impresso (em sentido construtivo), obter sentido da linguagem escrita. (Goodman, 1982).
- Ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código, mas, além disso e fundamentalmente, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto. (Alonso – Matias, 1985).
- Ler é um processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia. (Iser, 1987).
- Ler é uma atividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito. (Solé, 1989).
- Ler é compreender. (Thorndike, 1917).

Tendo em conta a multiplicidade de definições apresentadas acima, é importante citarmos Amor (1993) quando salienta que as incontáveis definições do termo leitura põem em evidência três (3) aspectos fundamentais que a caracterizam, enquanto processo, a saber:

- O carácter interactivo;
- A dimensão semiótica (de correlação de um conteúdo a uma dada expressão);
- O efeito de apropriação transformadora e de construção cultural da realidade.

A autora, continua a sua abordagem em relação ao assunto, afirmando que os aspectos enunciados obrigam a pensar a leitura como uma resultante do jogo de uma diversidade de factores situados ao nível:

- a) *Do material a ser lido (objecto-texto)*: das condições de produção e características socio-enunciativas (estatuto, género e tipo de texto; intenção e função dominantes); da sua dimensão e grau de complexidade (tipo de elementos e de estruturas que o integram; regras de funcionamento textual-sintácticas, semânticas, pragmáticas – a que se obedece); do universo semântico e cultural a que se reporta;
- b) *Do leitor*: dos processos cognitivos relativos à compreensão da natureza e função do acto e dos objectos de leitura; das capacidades fisiológicas, perceptivas e metacognitivas, inerentes à actividade, em si, e ao desenvolvimento de estratégias facilitadoras e reguladoras da leitura; do substracto de conhecimentos disponíveis (memória operacional e esquemas cognitivos); a partir dos quais se criam expectativas e privilegiam sentidos e orientações de leitura; ou ainda, do estilo e comportamentos específicos do leitor, dos seus antecedentes sociais e dialectais, da experiência e domínio da(s) linguagem(ns) atingidos, etc;

- c) *Da situação concreta de leitura*: do tipo de leitura e objetivos visados; das condições e circunstâncias particulares em que a leitura se desenvolve, momento, tempo disponível, etc.

Raunen (2010) sistematiza a concepção do ato de ler, sublinhando que o mesmo corresponde ao processo de apreensão da realidade que cerca o indivíduo. Essa realidade somente através de variadas linguagens. Portanto, a autora reforça a convicção de que o ato de ler não diz respeito à apreensão da realidade somente através da leitura do texto escrito: é a interpretação do pensamento expresso por símbolos da escrita com a vivência e a afetividade do leitor.

1.2. Importância da Leitura nas Sociedades Atuais

Ler é um acto que enriquece o pensamento, intensifica as emoções, estimula o sonho, a imaginação e a criatividade. Ler é essencial para a articulação do pensamento e consequente aperfeiçoamento da expressão escrita. (Assis, 2012, p. 3)

A leitura na atualidade é vista pelas sociedades como um vínculo extremamente importante no exercício da cidadania e não só, pois deixou de ser uma temática de importância, apenas exclusiva, no processo de ensino e aprendizagem. As pessoas que não estão familiarizadas com a leitura são quase que marginalizadas dos centros de tomada de decisão. Azevedo e Martins (2011, p.24) destacam que, “sendo reflexo da evolução da sociedade nas vertentes social e cultural, num contexto local e num determinado espaço temporal, da qual o indivíduo poderá não ter uma experiência directa, a literacia, promovida através do currículo, é um poderoso instrumento capaz de formar pessoas e cidadãos, susceptíveis de ler e de agir sobre o mundo de uma forma crítica, autónoma e reflexiva.”

Moreira (2017), ao discutir a importância da leitura para as sociedades, começa por apresentar uma breve resenha histórica sobre a temática, destacando que “a prática da leitura vem desde o início da civilização, quando o homem buscava compreender sinais de seus antepassados.” Diz ainda que o aprimoramento da leitura aconteceu com o surgimento da leitura formal, onde a sociedade buscou padronizar as informações que seriam disseminadas. Em virtude das distâncias produzidas pelo tempo, surgiram cartas e outros meios de comunicação, com o intuito de aproximar pessoas através da escrita e leitura.

Por seu turno, dissertando sobre a importância da leitura, Silva (2007) considera que “a leitura é tão importante que, desde o início das civilizações, quem detinha a palavra ou a capacidade de

comunicação, quase sempre, eram os detentores do poder e até hoje continua assim. Cultura, entre outras coisas, é desenvolvimento intelectual, é saber (conhecimento), e isso só se adquire através de leituras.”

Nestes termos, discorrendo em torno da importância da leitura, Fernandes (2017, p.9) afirma que a leitura é essencial para se alcançar as competências mínimas necessárias para atender as demandas do mundo atual, sendo ela, uma atividade fundamental que assegura o desenvolvimento da imaginação e da criatividade humana. Por isso, o autor citando Garcez (2009, p.6), destaca que “a leitura se tornou preocupação para os países se desenvolverem economicamente e, dessa forma, passa a fazer parte de políticas públicas, sejam no bojo da educação formal, bem como na educação não formal por meio de ações voltadas para estimular a leitura em leitores potenciais.”

Partindo do acima articulado, Buendia (2010, p.258) sugere que “é responsabilidade do poder público a definição de políticas e estratégias que assegurem a democratização do acesso à leitura através da promoção do livro, da ampliação das bibliotecas existentes e criação de novas, dotando-as com acervos literários relevantes e equipando-as com os recursos que as novas tecnologias de informação possibilitam.”

A leitura, nos dias de hoje, assume-se como fundamental na vida quotidiana dos indivíduos, sendo uma competência incontornável para o sucesso e afirmação dos mesmos na sociedade. É nesta vertente que Oliveira (2016, p.48) considera que, para além de se constituir como fonte de informação, “a leitura pode apresentar-se como forma de entretenimento. Por isso, enquanto para alguns leitores a leitura assume um papel emotivo, para outros representa um desafio.” Corroborando com a ideia anteriormente apresentada, Ramos (2015) destaca que:

“... a prática da leitura contribui, incontestavelmente, para o aumento da literacia dos cidadãos de um país e, por conseguinte, para a formação de seres humanos mais capazes de responder aos desafios pessoais e profissionais com que se deparam na sociedade deste século, marcada por uma mudança constante.”

Assim, Gouveia e Orensztejn (2006, p.36) salientam que “a leitura contribui para ampliar a visão do mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação fala/escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, desenvolver a capacidade de aprender, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita, só para citar algumas possibilidades.”

No âmbito da abordagem da importância da leitura na vida quotidiana actual, Gouveia (2009), citado por Famoso (2013), assegura que a leitura, na sociedade, se tornou basilar para o desenvolvimento e investimento pessoal, na vida social, escolar, profissional, económica e cívica dos indivíduos, com aplicações directas na vida das comunidades, uma vez que os países ricos possuem um nível de desenvolvimento mais elevado, sendo o analfabetismo eliminado desde cedo. O que remete para uma maior facilidade em aceder à informação escrita através da escrita, do que a dos indivíduos de países pobres com níveis elevados de analfabetismo. Este posicionamento remete-nos para a conclusão de que, quanto mais letrada for a sociedade, maior é a possibilidade de desenvolvimento sustentável da mesma.

Discorrendo sobre a mesma temática, a autora acima destacada, frisa que ler se torna, atualmente, um meio de acesso ao saber, à autonomia, à valorização pessoal e social, fundamental na sociedade de informação. Pode mesmo referir-se que um défice de competências de leitura implica um défice de cidadania já que, a capacidade de leitura se transformou numa competência técnica base, num direito cívico e fonte desenvolvimento social dos indivíduos. Por isso, Dorneles (2012) considera que “a leitura não se esgota no momento em que se lê, ela se espalha por todo o processo de compreensão que antecede o texto; produzindo efeitos na vida e no convívio com outras pessoas.” Pois, através da leitura, se consegue mais eficácia no desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade.

Sublinhando a importância da leitura, Dionísio (2000, p.26) argumenta que a incapacidade de usar a informação escrita, se não chega a ser uma questão de sobrevivência, é pelo menos factor de maior dificuldade de participação social - exclusão social -, de maior dificuldade no acesso e na partilha da cultura comum, na mobilidade social, na vida de cidadão. Estes argumentos são reiterados por Dorneles (2012) ao salientar que:

“... as classes populares utilizam a leitura para a sua sobrevivência, acesso ao mercado de trabalho e a busca de uma vida melhor, ou seja, a pessoa utiliza a leitura como forma de melhorar a sua vida, o que é a pura realidade de nossa sociedade”.

De igual modo, para Pires (2006, p.20), citando Carvalho, “uma leitura eficiente na sociedade do conhecimento prevê que: o ser humano precisa de realizar leituras diversificadas e de qualidade para sobreviver na era da globalização. O mais importante é saber seleccionar as leituras, evitando a sobrecarga informacional o que resultará num melhor aproveitamento na obtenção da informação.” Assim, conclui que a prática da leitura é fundamental para a construção de um indivíduo com melhor

senso crítico. Diante disto, Barbosa, Ferreira e Anjos (2012, p. 2599) enfatizam que a leitura é imprescindível no processo de emancipação do homem, pois é ela que fornece subsídios para que ele seja inserido na realidade de forma consciente e crítica e assim exerça seu papel de cidadão participativo na sociedade.

Para que a leitura seja, de facto, um instrumento que torne o cidadão participativo na sociedade, como se afirma acima, Moreira (2017) destaca que “a leitura faz parte da vida, é uma acção geradora de independência, pois quem não sabe ler fica vulnerável à interpretação do outro, por isso é necessário a conscientização da leitura no início da vida, formando indivíduos que saibam organizar o conhecimento e tomar decisões de forma eficiente.” Justificando este pensamento, podemos apresentar o seguinte ponto de vista:

“A leitura (...) é uma descoberta de sentimentos e palavras que conduz o leitor a desenvolver o seu intelectual, a sua personalidade e a aumentar substancialmente a sua capacidade crítica. O ato de ler estimula o imaginário e dá a possibilidade de responder as dúvidas em relação às milhares de questões que surgem no decorrer da vida, possibilitando o surgimento de novas ideias e o despertar da curiosidade do leitor, fazendo assim com que ele sempre queira mais, e não se contente com o básico”. (Arana & Klebis, 2015, p. 26671)

Na mesma senda, Moreira (2014, p.31) ressalta que “é relevante o facto de a leitura se ligar intimamente ao projecto educacional e à própria existência do individuo (...), quanto mais a leitura fizer parte do quotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre prontos para conhecerem outros mundos, outras ideias em benefício próprio.”

Continuando com a sua dissertação em torno da importância da leitura na sociedade actual, Moreira (2014, p.100) frisa que a mesma continua a ser a principal forma de se construir opiniões próprias, de se ter cultura necessária para toda e qualquer atividade ou área. Vai mais ao fundo ao salientar que é ainda necessário ressaltar também a leitura como hábito que proporciona prazer ao ser humano. Na verdade, o acréscimo de conhecimento está intrinsecamente ligado à construção do senso crítico, do modo de se portar perante o mundo, e tal atitude leva à personalidade original de cada um, forte, marcante e única. Diante deste posicionamento, é importante destacar as seguintes palavras:

“Nas diversas situações de leitura, diante de textos de géneros diferentes, lemos com objetivos diferentes: para aprender, para obter informações, para seguir instruções, para ganhar tempo, para revisar, para nos distrairmos, para refletir, para conservar a memória do

passado, para esclarecer nosso presente, para não repetir os nossos erros e dos nossos ancestrais, para exercermos a nossa religião, para compreender os fundamentos da civilização (...) para exercer o nosso espírito crítico, para usufruir um prazer estético com a linguagem...” (MEC – Brasil, 2007, p.15)³

Verificamos nas diferentes abordagens que, de facto, a leitura é um vínculo de extrema importância na vivência actual, pois indivíduos com dificuldades e sem convivência com a mesma, muitas vezes, são marginalizados pela sociedade e têm poucas possibilidades de singrarem social, cultural e profissionalmente. É neste diapasão que vale lembrar a opinião de Ramos (2015) quando afirma que “ler e compreender a informação em todos os formatos (impresso, vídeo ou imagem) e em todos os contextos é um indicador de sucesso na escola e ao longo da vida, uma competência transversal que conduz a novas aprendizagens, ou seja, ao domínio de outras literacias⁴.”

Com o avanço das tecnologias e a quantidade de informações que são produzidas a cada minuto, Moreira (2017) escreve que “o ser humano precisa se manter atualizado”. Escreve ainda que, adultos que não tiveram a prática da leitura na educação infantil, em sua maioria, costumam sentir imensas dificuldades no entendimento de notícias, pois leem informações, mas não conseguem interpretar e entender o que a mesma diz, poi criaram o hábito de ler e assim sentem mais dificuldades para realizar tal atividade. É nestes termos que, Martins e Sá (2008, p.235) afirmam:

“Vivemos numa sociedade marcada pela circulação da informação – nomeadamente, da informação escrita e pela massificação do acesso às novas tecnologias da comunicação – principalmente a internet – onde a compreensão na leitura tem uma importância cada vez mais proeminente e a falta de competências neste domínio dificulta a integração plena do indivíduo na sociedade e a sua inserção no mercado do trabalho”.

Desse modo, Arana e Klebis (2015, p. 26684) sustentam a afirmação acima, considerando que “a leitura é e sempre foi o meio mais efetivo de aprendizagem e da interiorização de conhecimentos. Ler, para elas, é antes de tudo, pertencer a um meio que se renova a cada dia com diferentes formas, pensamentos e ideias; lendo, o indivíduo estará apto para desbravar desafios e ser dono do seu próprio conhecimento e usar a leitura como forma de integração.” Por isso, Rocha, Carvalho e Araújo admitem que a leitura faz parte da cidadania, é um direito que todo o ser humano

³ Ministério da Educação. (2007). *Programa de Apoio à Leitura e Escrita*. Brasília.

⁴ De acordo com o Relatório Nacional sobre PISA (Gave, 2001), a “Literacia de leitura foi definida como a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”.

pode ter, sendo ele obtido dentro ou fora da escola, em processo de comunhão, além de articular com os conteúdos de todas as disciplinas, e nos ajudar a expressar melhor.

Concordando com a explanação retro-mencionada, inerente à importância da leitura, Moreira (2014, p.49) sublinha que “ler é uma arte, e o seu encanto não desaparece com o passar dos anos, pelo contrário, aumenta e evolui, assim como o pensamento e a linguagem se desenvolvem juntos, facilitando a norma da conduta, a leitura e a escrita também podem ser uma escola de civismo, tolerância, compromisso com a natureza, com o património cultural e, principalmente, com uma vida melhor.”

Noutro desenvolvimento, Martins e Sá (2008) reconhecem que, actualmente, a sociedade exige que a escola, com a ajuda da família e do meio envolvente, forme cidadãos activos, conscientes, independentes e críticos e não alunos submissos. E, para tal, destacam que é cada vez mais necessário dominar a leitura, para se poder viver em sociedade, para se ser bem aceite e para se poder usufruir dos vários recursos que ela põe ao nosso dispor.

Ser leitor no século XXI, recordam as autoras, exige do aluno motivação, vontade, esforço. A aprendizagem da leitura é para a vida inteira. Isto porque a sociedade confere muita importância à leitura, uma vez que a integração do indivíduo exige a aquisição e desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão da informação escrita. Fica assim reforçada a importância da leitura como ferramenta de aprendizagem fundamental para todos, em todas as idades.

1.3. Ensinar a Ler (Práticas de Leitura na Escola e Formação de Leitores)

“A escola ensina a ler no sentido em que ensina a relacionar os sinais gráficos com as palavras de que já conhecemos o sentido, a mecanizar a atribuição de sentido ao estímulo da informação gráfica... Mas, a escola ensina a ler também no sentido em que, nos seus múltiplos contextos (formais e informais), para além de nos dar a conhecer autores e textos, promove atitudes e modos de ler que nos caracterizarão, por oposição a outros quanto ao modo como nos vemos e vemos o mundo e, nele, a leitura. (Dionísio, 2000, p.42)

Partindo do pressuposto de que saber ler constitui, para muitas sociedades, quase que um passaporte para a afirmação dos indivíduos nas mesmas e conseqüentemente o poderem gozar plenamente a cidadania, ensinar a ler mostra-se um dos grandes desafios das mesmas sociedades. E, estes desafios, muitas vezes, são incumbidos única e exclusivamente à escola, apesar de se saber que a família e o meio social também podem influenciar positivamente no ensino da leitura.

Como é do conhecimento comum, destaca Assis (2012, 81), a escolaridade, pela sua filosofia e enraizamento, tem configurado a leitura como uma obrigação institucional. As crianças “alunos” aprendem a ler, têm de saber ler, mas isso não significa que leiam por hábito, por prazer, por alienação, por descontração. O que a escola tem instituído é saber ler e raramente o gosto de ler; a necessidade e o saber têm-se sobreposto ao gosto e a fruição. Entretanto, Thomazi (2009) acredita que, a relação entre a prática de leitura e a escola é bastante estreita, principalmente para indivíduos/alunos que possuem ali o único local para essa prática. Embora não seja uma relação mecânica, a afeição pela escola determina em grande parte as chances de ocorrer também uma maior afeição pela leitura.

Abordando a questão do ensino da leitura, Dionísio (2000, p.40) escreve que, desde o seu aparecimento a prática de leitura anda associada à alfabetização dos indivíduos e, por esta via, a situações de aprendizagem; vale dizer que leitura e “escola” mantêm entre si elos muito fortes, visíveis, nomeadamente, no facto de ser por acção da escola que, genericamente, os indivíduos se habilitam àquela capacidade. Por isso, Ramos (2015, p.6) considera que, a escola, como espaço de socialização, onde os jovens adquirem hábitos que os acompanham pela vida fora, é um local privilegiado para desenvolver iniciativas diversificadas que visam fazer leitores.

Nestes termos, como que a colocar em evidência o papel da escola no ensino da leitura, Oliveira (2016) diz que cabe à escola promover o ensino da leitura ao aluno para que este se transforme num leitor fluente e eficiente, tornando-se cada vez mais autónomo. Para isso, o professor que trabalha a competência da leitura deve promover uma prática efetiva da leitura ao longo dos diferentes anos letivos, de maneira a que este treino se torne cada vez mais apurado, criando uma dialética entre leitor e a sua leitura. É fundamental que a escola, através da prática da leitura, faça do aluno um verdadeiro leitor para a vida. Entretanto, no âmbito do ensino da leitura, Alves (2012) afirma que:

“Na escola, infelizmente, o aluno é levado a ler, silenciosamente e em voz alta sem, no entanto, desenvolver nele o gosto pela leitura, pela discussão em relação ao texto, pelo jogo da intersubjectividade. Há uma preocupação com a decodificação como se a leitura se restringisse à pronúncia correta das palavras. O texto não é visto como unidade comunicativa da linguagem em uso, mas como um aglomerado de palavras que contém em si todo significado, levando o aluno a acreditar que a tarefa do leitor se resume em ligar as palavras umas às outras para chegar à totalidade de um sentido único”.

A autora supracitada sustenta a citação, declarando que o ensino de leitura na escola tem sido predominantemente mecânico e sem razão de ser, centrado num processo de decodificação de signos linguísticos e/ou de extracção de significados isolados de um dado texto, em detrimento de um processo interativo e complexo de produção de sentido que contempla capacidades (perceptuais, motoras, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e da finalidade da leitura. Neste caso, Santos (2010, p.261) alerta que a escola constitui o lugar onde todos aprendem a escrita e a leitura, e, muitas vezes, onde muitos alunos encontram a única oportunidade de terem contato com os livros. Sendo assim, continua a autora, repousa sobre a escola a responsabilidade social de proporcionar ao aluno os conhecimentos mínimos e essenciais da leitura e da escrita. Conhecimentos esses que lhe devem proporcionar um entendimento adequado do mundo com vista à sua plena participação social, assegurando assim, a sua sobrevivência na sociedade letrada.

Em relação ao mesmo, Melo e Amado (2015, p.3) reforçam que, “sabendo-se que o ensino de leitura na escola tem sido, muitas vezes, realizado de modo mecânico, descontextualizado e pautado, em muitos contextos, apenas nas propostas relacionadas no livro didático, há a urgência de ampliar as práticas sociais de leitura e escrita numa abordagem dos aspectos socio-cognitivos, através de atividades que extrapolem os aspectos linguísticos em diferentes textos.” Dai que Sakukuma (2012, p.29) advirta que “transformar a leitura de obrigação escolar, em leitura prazerosa, benévola, e exercício para o longo de toda a vida, é um desafio eclético que exige da escola escolhas metodológicas e didáticas eficazes, adequadas e aptas a tornar o aluno leitor proficiente.”

Tendo em linha de conta que a escola tem o papel fundamental no processo de aprendizagem de leitura do aluno, Arana e Klebis (2015, p. 26674) proclamam que lhe cabe motivar o aluno para a prática de leitura e escrita e oferecer satisfatoriamente um projecto de leitura a ser seguido, interligando a leitura satisfatória com a vida escolar e social do aluno. Dessa forma, amparado pela escola, o aluno terá subsídios para que seu desenvolvimento como leitor de qualidade. Para que tal aconteça, sugerem as autoras que, é responsabilidade da escola dispor de professores capacitados para ensinar e educar, usando técnicas pedagógicas para o bom ensino da leitura. Esse professor deve estar previamente preparado para administrar o conteúdo, deve ter lido e meditado sobre as supostas dúvidas de seus alunos, para suprir e sanar questionamentos dos mesmos.

Segundo Santos (2008, p.120), no ensino da leitura, “o professor pode observar um aluno a ler, reconhecer e interpretar as suas hesitações perante uma palavra, ajudá-lo a resolver os problemas de compreensão, conduzi-lo à formulação de questões sobre o que leu e interpretar a forma como

descreve a reflexão.” Assim, para Lubel e Venturini⁵, todo o fazer pedagógico deve ser motivador, não se pode ficar indiferente em relação à leitura; o professor, enquanto sujeito-leitor, é “lido” pelo aluno e essa leitura pode despertar para o prazer de ler ou não. Por isso, Gouveia e Orensztejn (2006, p.36), ao falarem do ensino da leitura, argumentam:

“Para efetivar as boas-vindas ao mundo letrado na escola, é importante que o professor tenha uma relação favorável com a leitura e a escrita. Se essas atividades fazem parte de sua vida como algo prazeroso e necessário, se reconhece e experimenta suas diversas funções – informar, emocionar, divertir, fazer, refletir (...) – ele certamente terá mais chances de trazer seus alunos para este universo, pois funcionará como modelo de referência para eles. No entanto, o que se observa em muitos casos é que as experiências dos professores com a leitura e a escrita, especialmente em função de seu processo de escolarização, nem sempre são ricas o suficiente para convertê-los em usuários habilidosos da língua, o que exige redimensionar a função dessas duas atividades em suas próprias vidas. Se isso ocorrer, ganham eles e, seguramente, ganham os alunos.”

A partir do exposto, fica vincado o papel fundamental da figura do professor no ensino e aprendizagem da leitura, não apenas como transmissor de conhecimentos, mas acima de tudo, como influenciador da mesma. Oliveira, et al⁶, sedimenta a ideia ao considerar que o encaminhamento da leitura deve ser orientado para uma série de reflexões, visando os materiais selecionáveis e os procedimentos adotados para essa orientação. Um professor precisa de gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. Em algumas situações, isso não acontece porque, de acordo com Souza (2010), muitas vezes, o aluno não encara o professor como aquele que orienta ou indica um livro, e sim, aquele que impõe. A instituição escolar, por vezes, trabalha com a leitura apenas como forma de avaliar o entendimento, limitando-se ao “o que o autor quis dizer”, reduzindo as possibilidades de interpretações, bem como deixando de abordar variados elementos, que perpassam um texto literário, como o contexto, debate da temática, etc.

Como se destacou anteriormente, para a maior parte da população, em muitos contextos, na grande maioria das vezes, o único contacto com material escrito, faz-se na escola, e é a partir disso que, Krug (2015, p.8) refere que, “deparamo-nos com o maior desafio do mediador da leitura, que consiste em perceber, pensar, orientar e executar a mesma, parte substancial da aprendizagem, com

⁵Lubel, Cristina & Venturini, Maria. *Leitura na Perspectiva Discursiva*. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Consultado em 06.11.2018, às 17.56min.

⁶Oliveira, Ângela, et al. *Leitura na Escola. Espaço para gostar de ler*. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/acer. Consultado em 17.09.2018.

ampla expressividade, agregando diferenciais ao que será projetado e sua execução, possibilitando intimidade com coerência diante do hábito de ler, fortalecendo vínculos do leitor com tal prática, eliminando, portanto, a tão percebida aversão ao mesmo.”

Na sequência, dicotomicamente, Saide (2012, p.88) alerta que “a maioria dos professores está mais preocupada com o ensino da leitura sem ter em consideração os processos que envolvem a atividade de ler.” Continua, afirmando que esta é a razão por que mostram possuir poucos conhecimentos teóricos acerca desses processos e, por conseguinte, as atividades por eles desenvolvidas são, regra geral, as mesmas, verificando-se que não atendem às capacidades individuais e o nível motivacional de cada aluno, nem tomam em consideração as condições particulares de cada escola e muito menos as experiências que esses possuem sobre a leitura. Outrossim, na mesma filosofia de pensamento, Silva (2012, p.11) observa que:

“Muitas das nossas crianças e dos nossos adolescentes vivem em contextos adversos ao ato de ler e por paradoxal que pareça, nem sempre a escola surge como espaço facilitador da ação de ler enquanto exercício de liberdade. Na verdade, logo para começar, a escola impõe modelos e, nomeadamente, na leitura intensiva (aquela que os programas de Português designam por analítica e crítica), avança com alguns modelos de análise e que, em vez de os seduzir para o ato de ler, os pode afastar”.

Assim, as práticas de leitura que têm lugar na escola (seja no âmbito de uma situação de ensino e aprendizagem explícita, seja como meio de aceder a determinados saberes), na ótica de Dionísio (2000, p.41), são sempre práticas discursivas que, como qualquer outras realizadas neste contexto, são igualmente marcadas pela sua natureza institucional; isto é, também nas práticas de leitura realizadas em contexto escolar se geram e mantêm papéis discursivos e sociais e se determinam as acções legítimas naquele contexto – aquilo que é possível dizer e fazer, aquilo que não é possível dizer nem fazer.

Noutro prisma, apesar de se reconhecer o papel fundamental da escola no exercício do ensino da leitura, o ambiente extra-escolar, sobretudo a família também tem sido determinante para complementar ou mesmo completar a aprendizagem da leitura que é fomentada pela escola, é por isso que, Assis (2012, p. 2) defende que:

“A grande preocupação das escolas é combater o analfabetismo, uma vez que a escola funciona como uma instância educativa que complementa a acção educativa das famílias. Onde, cada vez mais, se pretende que a família tenha uma participação activa no meio escolar.

Talvez esta proximidade ajude os alunos a revelarem mais estímulos no que respeita à leitura e à escrita, uma vez que, esta deverá capacitá-los para a leitura, interpretação das realidades e formar homens e mulheres capazes de acompanhar as transformações constantes da sociedade.”

Deste modo, Assis (2012, p.18) realça o papel do ambiente extra-escolar, sobretudo o da família na aprendizagem da leitura, ao afirmar que “os pais devem ter o gosto pela leitura e devem dar o exemplo e colaborar no sentido de participar nas actividades promovidas pela escola, de trazerem as crianças desde cedo às bibliotecas, para que elas se familiarizem o mais cedo possível com o livro e com a leitura.” Esta afirmação, para o contexto moçambicano, apresenta-se como um grande desafio, uma vez que muitos pais e encarregados de educação, para além de serem analfabetos, têm uma condição socioeconómica bastante débil para a aquisição de material de leitura. Reforçando esta ideia, Buendia (2010:259) destaca que:

“Embora o fracasso na alfabetização seja um termo geralmente usado no interior das instituições educativas, não é um fenómeno que se produz exclusivamente nestas. Ele é, também, resultado das condições sociais. Não é por acaso que esse fracasso é maior nas zonas rurais e peri-urbanas, onde se registam indicadores sociais e económicos muito baixos. Isto significa reconhecer que o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior, de natureza política, isto é, de desigualdade social, de injustiça social e consequente de exclusão social.”

Neste contexto, vale sublinhar a opinião de Favalessa e Barros (2011, p.44) quando dizem que “a leitura é um processo que não se restringe ao âmbito escolar. No entanto, não deve ser encarada como o único meio para a obtenção de conhecimentos. Mais do que isso, ela deve ser uma prática usada por todos no convívio humano, junto ao meio social.” Por isso, no documento intitulado *Plano de Incentivo à Leitura - EPE*⁷ observa-se que, o contexto familiar de cada aluno influencia a sua atitude face à leitura. Os hábitos culturais e de leitura da família e os interesses e os hábitos de lazer dos alunos deverão ser auscultados pelos professores, de modo a encontrar a melhor forma de promover ações de leitura que os seus alunos possam realizar em casa, quer individualmente, quer com os pais ou outros membros da família.

Paralelamente, Lajolo (2004, p.7) citada por Oliveira, declara que, “ninguém nasce sabendo ler”, aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem

⁷ Camões Instituto da Cooperação e da Língua. (2014). *Plano de Incentivo à Leitura – EPE*.

formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros. Oliveira⁸, sobre a mesma temática, argumenta que é também inegável a participação da família, cujas situações de leitura e presença de livros estimulariam muito o gosto pela leitura iniciado em casa. Entretanto, isso está longe da realidade de muitos lares (incluindo moçambicanos) em função do desnível social e do baixo poder aquisitivo da maioria, que impedem o acesso ao mundo do conhecimento, ao mundo da leitura para informação, por necessidade ou por diversão.

Associando a família à escola no ensino da leitura, Tavares (2007, p.84) declara que, tradicionalmente, a escola e a família ensinam a ler o código – a grafia, a palavra, a frase – ou seja, unidades de “nível” fraco. Ora, a leitura de textos implica também, para além do conhecimento do código, nomeadamente da consciência fonológica, reconhecimento do conteúdo, o reconhecimento dos esquemas formais e da estruturação semântica. A autora conclui o seu posicionamento sobre o assunto, revelando que “é fora da escola, na família, graças à imersão em rituais de leitura dos pais – de leitura de jornais, de livros, de catálogos de exposição, de sites, de email ... -, à inclusão em conversas sobre televisão, graças a momentos específicos de leitura, como o conto antes de deitar ou o visionamento de telenovelas em conjunto, que a criança desenvolve as competências referenciais e discursivas.”

Reconhecendo a importância da família no ensino da leitura, Famoso (2013, p. 7) diz que “a família e a escola (a figura do professor) devem procurar criar e incentivar hábitos de leitura nos seus filhos/alunos, desempenhando assim, um papel de mediação entre a criança e a leitura.” Nesta perspectiva, o mesmo autor sugere:

“Relativamente à família, este é o contexto primordial de desenvolvimento da criança, sendo que a estimulação de certas competências e interesses, tais como o gosto e curiosidade pela leitura é uma estratégia fundamental a desenvolver, nomeadamente através dos primeiros contactos com livros adequados à idade da criança e aos seus interesses pela leitura de histórias, pela própria observação que as crianças fazem dos pais a lerem, entre outros, desempenhando um papel de preparação e estimulação para a aprendizagem formal da leitura”.

Kretzman e Rodrigues citados por Oliveira (2017), reiteram a ideia de que “a família tem um importante papel no desenvolvimento de nossa subjectividade na medida em que dela fazem parte as primeiras pessoas com as quais temos contacto, portanto, antes mesmo de ser alfabetizada, a criança

⁸Oliveira, Ângela, et al. *Leitura na Escola. Espaço para gostar de ler*. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/acer. Acessado em 17.09.2018.

pode ser levada a descobrir o quanto é importante e interessante o contacto com a leitura.” Assim, o ambiente familiar e a escola exercem grande importância na formação do sujeito leitor.

Enfim, para que o ensino da leitura seja mais eficiente e produtivo, quer seja dentro, quer seja fora da escola, Martins e Sá (2008) recomendam que “é importante que o hábito de ler faça parte da vida dos docentes. Um docente que não tenha hábitos de leitura, dificilmente motivará os seus alunos para a leitura.” Os autores vão mais longe, ao falarem da falta de hábitos de leitura nas famílias, considerando que a prática de leitura tem de ser realizada com frequência dentro e fora da sala de aula, para que os alunos desenvolvam efectivamente hábitos de leitura.

1.3.1. Formação do Leitor

O desafio actual das escolas e não só é a formação de verdadeiros leitores, ou seja, leitores com capacidade de usarem a leitura para o desenvolvimento pessoal, social, cultural, intelectual, etc, enfim, indivíduos capazes de exercerem plenamente a cidadania. Assim, Bitencourt (2013, p.141) garante que “a preocupação com a leitura e a formação de leitores há muito vem se constituído em foco, quando se fala em qualidade da educação. O discurso corrente na sociedade, nos meios de comunicação, nas falas políticas, conquista de um país constituído de sujeitos não só escolarizados, mas também ativos, críticos e reflexivos, capazes de agir em sociedade com eficiência, na busca de uma vida mais justa, mais igualitária, mais humana, mais honesta, mais pacificada.”

Na sequência, Dionísio (2000) constata que, não sendo o único lugar de formação de leitores, da escola, quase exclusivamente, se espera que cumpra as expectativas sociais relativamente as capacidades e às práticas de leitura dos cidadãos. Sobre isto, Saide (2012, p.12) diz que “a escola deve formar o leitor para diferentes processos de leitura e, portanto, assumir diferentes modos de ensinar; é preciso desenvolver habilidades e atitudes de leitura de poemas, de prosa literária, de textos informativos, de textos jornalísticos, de manuais de instrução, de textos publicitários, etc.” Por seu turno, Torre (2012, p.26) destaca que:

“A escola para muitos investigadores do campo da leitura é “um dos lugares onde os indivíduos se formam (...) como leitores (...) um lugar determinante (...) porque aí se habilitam os sujeitos com a técnica que a torna possível.” (Dionísio, 2000, pp. 421-422). Por isto mesmo, Sim-Sim e Silva (2006) dirão que um mau leitor é produto de um conjunto de condições “que a escola tem obrigação de alterar” através da

adopção de atividades variadas, desde “a leitura extensiva ao ensino explícito e sistematizado de estratégias.”

Por conseguinte, Santos (2006, p.82) considera que um factor importante a ter em conta na formação de um leitor competente é a informação sobre os objetivos da leitura. Experiências diversas, na ótica do mesmo autor, têm mostrado que alunos que lêem sem instruções sobre a finalidade de leitura fracassam na compreensão. Assim, aconselha-se ao professor que comunique aos alunos a intenção que preside à leitura, de forma a facilitar a exploração do texto. É sob esta perspetiva que Krug (2015, p.7) observa:

“Cabe à escola organizar, criar e adequar, em sua grade curricular, propostas e estratégias efetivas de leitura, favoráveis à formação de leitores competentes, estando atenta às questões sociais em que ela estiver ausente. Tal situação torna-se mais presente como um dos motivos relacionados à exclusão social e cultural dos membros de uma sociedade detentora de inúmeros contrastes.”

Entretanto, Favalessa e Barros (2011, p.42) julgam que “a escola, como formadora de leitores, tem recebido muitas críticas devido ao procedimento rotineiro de trabalho com a leitura. Nos livros didáticos utilizados, não raro, a unidade destinada à leitura é composta apenas por um pequeno texto. Muitas vezes, trata-se de um fragmento do texto literário, incompleto, portanto, sob o ponto de vista de sua significação, um questionário e um ponto gramatical.” Corroborando com o exposto, Oliveira (2016, p.48) pensa que, a escola assume um papel fundamental para fazer com que as crianças e os jovens se encontrem com o texto e com a leitura de maneira que estes se formem como leitores para a vida.

No âmbito da formação de leitores, Dionísio (2000) recorda que podemos ver a escola, no seu todo, como responsável pela criação de condições favoráveis a diferentes modos de leitura, como espaço que deve proporcionar situações onde as experiências de leitura não sejam “dolorosas”, isto é, que não associem o livro exclusivamente ao estudo imposto por outros e, em consequência, possam ser avaliadas como dignas de serem repetidas. A autora continua a sua dissertação assumindo que, na medida em que o processo escolar da leitura é determinado pelos objetivos (oficiais e não) definidos, a relação entre textos selecionados e aqueles objetivos será imediata. Continua ainda, afirmando que, de facto, uma orientação para a tradição literária determinará, em princípio, uma escolha com base nos autores canónicos, no sentido de se relevarem características dos textos como a “beleza”, a sua “reconhecida qualidade literária”, a sua exemplaridade linguística.

Todavia, Souza (2010) adverte que “a sacralização da leitura, bem como sua redução a apenas a leitura de textos canônicos, faz com que a sociedade desconsidere os múltiplos modos de ler. Pode-se ler um desenho, um quadro, a expressão corporal, por exemplo. Considerando o suporte escrito, lê-se um livro de Machado de Assis, poemas, contos, um blog de internet, etc.” Sendo assim, verifica-se que a leitura não se resume ao suporte escrito e a escola deve estimular o aluno a interpretar o que se lê, não somente “cobrar” leitura dos clássicos com fins didáticos. É por isso que Alves (2012) afirma que “a grande questão que se levanta é a de que a pluralidade de sentidos nos textos raramente é levada em conta no espaço da sala de aula.” Em geral, os alunos partem da crença de que os sentidos estão depositados “prontamente” no texto dos autores consagrados e a função deles enquanto leitores é simplesmente buscar respostas para questões óbvias no texto. Por causa disso, Maria (2006, p.93) escreve:

“A tradição da leitura literária na escola tem, historicamente, aprisionado o escritor e o leitor. Aparentemente, é a voz do escritor que impera, na medida em que o leitor se orienta exclusivamente pelo que o texto porta. Esta tem sido ainda a prática em muitas escolas. Isto significa dizer que os silêncios e vazios deixados nos textos para serem preenchidos pelo leitor não são potencializados, frustrando de alguma forma a intenção do autor de provocar esse leitor a interagir com seu texto. Mais uma dica. O texto literário é feito de indeterminações e vazios. Ai reside a sua riqueza, na medida em que deixa brechas para a entrada do leitor em cena.”

A partir disso, notamos que o processo de formação do leitor não pode estar circunscrito apenas à leitura de autores canônicos ou consagrados, pois existem outras modalidades de leitura que podem ser exploradas. Daí que Serra (2006) destaca que “não basta ensinar a reconhecer as letras para formar um leitor, mas que é necessário oferecer textos diferentes, para que o aprendiz caminhe da direção da interpretação pessoal que é muito mais do que descodificar, que para ler um texto, com mínimo de fluência, são necessárias práticas permanentes de leitura de textos de qualidade; que é um desrespeito oferecer textos sem qualidade àquele que está aprendendo a ler.” Consequentemente, Amor (1993, p.82) refere que “uma das funções básicas da escola é proporcionar aos aprendentes, mediante o convívio reflectido com os textos, o desenvolvimento pleno quer das capacidades inerentes ao acto da leitura e da escrita quer dos hábitos e valores que as promovem e transformam em práticas culturais efetivas.”

Para uma pessoa se tornar leitora, é preciso aprender a ler fluentemente e é preciso igualmente querer ler, ou seja, competência leitora e vontade, diz Moreira (2014). A mesma autora

considera que existem casos em que a aprendizagem da leitura é penosa e difícil; por outro lado, afirma que é preciso que as experiências de leitura sejam gratificantes para manter viva a vontade de ler. Em consequência, considera Moreira que a maturação dos jovens leitores não pode dispensar o contacto com textos literários de qualidade, pois estes dar-lhes-ão, para além de uma mundividência impar, uma consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal.

A formação de leitores, segundo Barbosa (1990)⁹ deve dar-se através de situações de interação com o ambiente em que se vive. Sua cultura e suas relações sociais são os meios que darão elementos para a construção de símbolos dotados de significação e sentido. Assim, esse processo se torna essencial para o processo de formação do pensamento. Ademais, Rocha, Carvalho e Araújo salientam que, o processo de formação de leitores:

“... concentra-se nas mãos dos educadores o grande desafio de formar novo público de leitores assíduos, visto que, em nossa sociedade é cada vez mais cobrado pessoas letradas capazes de interpretar textos verbais e não verbais, e não apenas decodificar signos linguísticos, dentro desse contexto que nos faz perceber como a escola tem uma função social de extrema importância, pois muitos alunos fora dela não têm a oportunidade de se familiarizar com a leitura, não veem no seu cotidiano adultos lendo ou não dispõem de acesso fácil a livros.” (Rocha, Carvalho e Araújo, disponível em www.joinbr.com.br)

Em conformidade com a citação apresentada, Moreira (2014) sugere que “o processo de formação de leitores deve sair da teoria e ser aplicado na prática, a escola deve mentalizar os professores para a estimulação do interesse dos alunos pela leitura.” O assunto “livro” dentro da sala de aula, deve ser um hábito, podendo discutir-se todos os seus aspectos tanto textuais como paratextuais, fazendo-o de maneira informal e prazerosa, criando um ambiente adequado para o desenvolvimento do processo. Aliado ao descrito, a autora adverte que a escola continua a ser formadora, por excelência, de leitores, sendo o professor e o aluno os intervenientes deste processo. Importa ainda realçar o papel do professor como modelo ativo no processo da leitura, levando o aluno a perceber que a leitura faz parte do seu dia-a-dia, constituindo uma das ferramentas essenciais que conduz ao desenvolvimento de várias habilidades.

Da mesma maneira, Rauen (2010) afirma que “aprender a ler não é uma actividade natural para a qual o aluno se capacita sozinho. Entre livros e leitores há importantes mediadores. E o mediador mais importante é o professor, presença fundamental na história de cada um dos alunos.”

⁹ Citado por: Passos Sachi dos. (2012). *A Importância da Leitura*. (Monografia Científica). Instituto Superior de Educação do Vale do Juruema.

Citando Neves (1998, p.14), Rauven (2010) vinca a ideia de que “o professor no trabalho com a leitura é aquele que apresenta o que será lido: o livro, o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências, situações novas e manifestações que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia.” Na mesma senda, Silva (2007, p.7) destaca:

“O professor deve entender que o livro didático não é um professor, e que este não é feito para todos os alunos. Assim, não pode limitar-se a ele, mas compreender aqueles estudantes com dificuldade de leitura, ensinando-os de maneira que possam entendê-la e interpretá-la. (...) Uma das preocupações mais constantes do bom professor deve ser a de variar as oportunidades de leitura, tendo em vista o objetivo de fazer com que seus alunos leiam bem, leiam bastante, leiam bons livros ou textos adequados, bem como aprendam a valer-se da leitura como um instrumento de pesquisa e fonte inesgotável de entretenimento, tirando tudo que de bom ela pode proporcionar”.

Na mesma circunstância, Krug (2015) referencia que “o mediador responsável pela aquisição da prática da leitura – o professor – deverá elaborar estratégias significativas para que ocorra a formação do leitor, de forma consciente pela prática concreta e efetiva do ato de ler, pois somente quem se relaciona com livros de maneira preciosa, será detentor do poderio de gerar novos bons leitores.” E mais, acrescenta a autora, para tanto, como mediador desse processo de transformação de hábitos, o professor deverá explicitar aos seus alunos que ao ler-se, se realiza um exercício amplo de raciocínio, tornando-os indivíduos praticantes da categoria, sujeitos cultos, justos, solidários, sábios e criativos. Dado isso, Favalessa e Barros (2011, p.45) afirmam que “para que a leitura seja capaz de formar efetivamente o leitor, proporcionando-lhe, dessa forma, certa independência leitora, é preciso que a escola/professor adote estratégias que venham ao encontro dessa necessidade formadora, tais como aquelas que visam colocar o aluno-leitor frente a diversas experiências de leitura, o que implica propiciar-lhe contato com os mais diversos gêneros textuais.”

Kleiman (1989), citada por Bitencourt (2013, p.143) considera o facto de “todo o professor ser também um professor de leitura: conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler; ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formação de leitores.” Paralelamente, Arana e Klebis (2015, p.26675)

reforçam a ideia de que a instituição escolar, como parte fundamental da formação leitora do aluno, deve dispor de uma estrutura de qualidade; livros atuais e em bom estado de uso, usufruir de uma infraestrutura sólida, com ambientes bem projetados e bibliotecas conservadas.

Por sua vez, Martins e Sá (2008, 236) ressaltam que “formar leitores exige da escola e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objectos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade.”

Desta feita, por se acreditar que leitor é aquele que constrói sentido, Petroni e Oliveira (2010, p.133) afirmam que “o objetivo principal da escola deve ser a formação do leitor crítico.” Esse objetivo só se alcança criando condições para que ele, por meio da reflexão sobre o funcionamento da língua nos textos, seja capaz de desenvolver sua competência discursiva, de forma que interaja em diferentes situações. Cada leitor com sua história da leitura, envolve-se e interage de modo singular com um dado texto, e este com o conjunto de conhecimentos que o leitor já possui, entre eles seus conhecimentos de mundo e linguísticos. Mais ainda, Azevedo e Balça (2019, p.10) advogam que “a escola é, naturalmente, o espaço privilegiado para a formação de leitores literários. Mas importa ter em conta que este desiderato só é plenamente alcançável se existir um compromisso coletivo com ele. Formar leitores literários resultará tanto melhor quanto existir um enquadramento geral e coletivo nesse sentido.”

Discorrendo sobre o impacto do livro didático na formação de leitores, Dionísio (2000, p. 201-202) afirma que “a acção formadora e conformadora do manual não radica apenas no conhecimento que explicitamente disponibiliza nos processos de transmissão que enforma. Ao seleccionar uma escolha de textos longos, uma escolha de mundos possíveis, traduz um juízo sobre as “versões de mundo” legítimas na comunidade escolar. Por meio destes textos, e pela função de exemplo que adquirem ao serem deslocados para o contexto pedagógico, os leitores são confrontados com representações da realidade social, do conhecimento, de relações humanas, neste sentido, podendo também entender-se aí a leitura como forma de transmissão.”

Prosseguindo com a sua explanação, Dionísio (2000, p.404) salienta que se os objetivos do ensino da leitura visam a formação de sujeitos capazes de ter consciência dos seus esquemas mentais e, pelos textos, reorganizá-los, se visam tornar os alunos em sujeitos críticos, capazes de elaborar, expandir, construir e criticar; se as práticas escolares de leitura aspiram à construção de uma comunidade de leitores caracterizada por competências que estejam além da capacidade de decodificar textos, só elas capazes de promover a assiduidade na leitura e, nesse sentido, permitirem

aos sujeitos reconhecer e valorizar o seu estatuto de leitor, então, a análise sobre os manuais obriga a repensar as condições a que são submetidos os alunos no seu processo de formação enquanto leitores.

No mesmo prisma, Martins e Sá (2008, p.243), citando Morais (2006), escrevem que “os manuais escolares, particularmente os de Língua Portuguesa, devem constituir um contributo para ajudar a formar leitores.” As autoras retomam, afirmando que o manual escolar, como promotor da compreensão leitora, deve permitir criar uma atmosfera propícia à leitura, apresentando finalidades, objetivos a atingir e competências aquando da prática da leitura. Deve também disponibilizar aos alunos e ao professor todos os conteúdos do currículo e materiais de leitura diversificados que os permitam trabalhar, possibilitando a variação de experiências de leitura dos alunos, para motivar a mesma.

Portanto, Moreira (2014, p.34) considera que a aquisição e o contacto com os livros devem tornar-se numa atividade rotineira, assim como levar às crianças à biblioteca e livrarias, inserindo, no dia-a-dia da família, esta prática benéfica, uma vez que a proximidade com o mundo dos livros reencaminha os costumes familiares para o contacto com o conhecimento e o desenvolvimento, uma vez que o ambiente familiar exerce uma influência primordial na construção do futuro leitor. Notamos, nesta ideia, que a família é chamada a auxiliar a escola na formação do leitor, que se pretende competente. Por isso, reitera-se que:

“A família tem um importante papel no desenvolvimento de nossa subjetividade na medida em que dela fazem parte as primeiras pessoas com as quais temos contacto, portanto, antes mesmo de ser alfabetizada, a criança pode ser levada a descobrir o quanto é interessante o contacto com a leitura. Assim, o ambiente familiar e a escola exercem grande importância na formação do sujeito leitor”. (Kretzmann & Rodrigues, 2006, p. 395)

Para Pullin e Moreira (2008), “formar um leitor competente, supõe formar alguém que compreenda o que lê: que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos: que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto.” Sendo assim, Pullin e Moreira (2018, p.240) reforçam a ideia nos seguintes termos:

“(…) uma prática constante de leitura na escola deve admitir leituras. Pois outra concepção que deve ser superada é o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do

leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos ao texto; às vezes é porque o autor intencionalmente “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e a despeito do seu esforço, compreende mal. (Brasil, 1999, p.71)

É nesta ordem de ideias que Ramos (2015) considera que fazer leitores capazes de compreenderem o que leem, de interagirem e de se posicionarem de forma crítica perante o mundo em que vivem implica estar consciente de que a promoção da leitura deve enquadrar-se num certo contexto temporal e cultural que determina o tipo de leitor que é necessário cativar. Azevedo e Martins (2011, p. 24) concluem que, “não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida.”

1.4. O Ensino da Leitura no Contexto Moçambicano

Antes de uma reflexão sobre o ensino da leitura no contexto moçambicano, importa retomar, de forma genérica, o conceito de leitura na perspectiva de vários autores. Neste prisma, Viana e Teixeira (2002) consideram que “a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito encerra, pois lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos anotações e indicadores de projectos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que os outros escreveram.”

Por seu turno, Dionísio (2000) considera que, “conjuntamente com as atitudes e os hábitos, os conhecimentos sobre os textos e a leitura não são aprendidos de uma vez por todas, nem exclusivamente por meio de um processo individual jogado no confronto texto-leitor.” Por sua vez, Sousa (1989, p.90) destaca que, acima de tudo, “o ato de ler é, em primeira instância, um processo comunicativo entre um emissor que escreve e um recetor que lê.”

Olhando para o contexto moçambicano, Buendía (2010, p.257) considera que “o ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam, uma vez que o alcance de outras competências que habilitem, tanto os adultos como as crianças, a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento, continuar aprendendo

ao longo da sua vida e participar activa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efectiva da escrita e leitura.” Por isso, Lobo e Nhêze (2008, p.7) destacam que “a qualidade de ensino é um tema discutido universalmente e que, para o caso de Moçambique, este problema se revela desde as primeiras classes, já que existem alunos que terminam a 5.^a classe sem dominar convenientemente a leitura e a escrita.”

Como que a corroborar o acima exposto, de forma assertiva, Albasini (2012, p.61) afirma que, “na realidade moçambicana, sabe-se que a situação de leitura é fortemente influenciada pelo facto de a Língua Portuguesa ser língua segunda da maioria da população.” No mesmo diapasão, Diniz (2005), referindo-se à situação de leitura no contexto escolar, recorda que as crianças, quase na sua totalidade, quando ingressam no ensino primário, não compreendem nem falam português; de modo geral, comunicam na sua língua materna e vivem em ambientes familiares nos quais não se lê nem se escreve em nenhuma língua. Subscrevendo o acima exposto, Daniel e Pereira (2019, p.99) asseguram que “estudos realizados pelo INDE¹⁰ entre 1998 e 2003 concluíram que um dos constrangimentos que está na base da problemática da aprendizagem da Língua Portuguesa por parte dos alunos moçambicanos, em contexto escolar, é o desconhecimento total dos códigos oral e escrito, aquando do início da escolaridade.”

Noutro desenvolvimento, Buendía (2010, p.269) indica que “a consolidação, aprimoramento e desenvolvimento da competência da leitura e escrita, no contexto de Moçambique, deve pressupor a democratização do acesso ao livro e a outros materiais e meios escritos e a promoção de ambientes e iniciativas socioculturais que incentivem o gosto e o amor pela leitura.” Deste modo, ao referir-se às finalidades do ensino na leitura na realidade escolar moçambicana, Santos (2006, p.138) sugere que, os professores de Língua Portuguesa devem usar nas suas aulas estratégias de ensino da leitura/compreensão que visem as actividades de resumir, sublinhar as ideias principais, tomar notas ou formular perguntas sobre o texto.

Tendo em conta as abordagens acima, pode-se inferir que, até hoje, o ensino e a promoção da leitura em Moçambique continuam um desafio enorme, pois, na maior parte das escolas, não existem bibliotecas, o acesso ao livro é quase que uma miragem, sobretudo no Ensino Secundário Geral. Poucos são os professores que desenvolvem iniciativas criativas para o desenvolvimento da performance da leitura nos alunos, como a promoção de saraus culturais e competições de leitura. Assim, Fumo (2019, p. 105) diz que, no tocante às práticas de leitura de textos literários na aula de Português, se constata que o texto literário está sempre presente nas aulas, geralmente em pequenos

¹⁰ INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

exercícios ou adaptações de uma página e meia no caso do género narrativo e poemas curtos e esparsos quando se trata de género lírico.

Considerando a importância vital do ensino da leitura no Processo de Ensino-Aprendizagem, as autoridades governamentais moçambicanas através do MINEDH¹¹ já acomodam nas mais diversas legislações este aspecto. Desta feita, no Programa da Disciplina de Português da 11.ª Classe¹² pode-se ler:

“O desafio da escola é criar espaços para a prática das línguas tais como a promoção da leitura (concursos literários, sessões de poesia), debates sobre temas de interesse dos alunos, sessões para a apresentação e discussão de temas ou trabalhos de pesquisa, exposições, actividades culturais em datas festivas e comemorativas, entre outros momentos de prática da língua numa situação concreta. Os alunos deverão ser encorajados a ler obras diversas e a fazer comentários sobre elas e seus autores, a escrever sobre temas variados, a dar opiniões sobre factos ouvidos ou lidos nos órgãos de comunicação social.” INDE/MINED (2010, p.7)

Sob a mesma perspectiva, pode-se ler no mesmo documento oficial que, numa visão de orientação metodológica, o ensino da literatura deve ser feito de forma sistemática, a partir do tratamento de diferentes tipologias textuais inerentes aos três modos literários: narrativo, lírico e dramático. Continua-se ainda, evidenciando que, neste âmbito, pequenos textos ou extractos de textos servirão de pretexto para o estudo, quer dos aspectos formais e linguísticos que lhes são específicos, quer dos elementos culturais e ideológicos por eles veiculados.

Diante desta perspectiva, as práticas de ensino da leitura na escola em Moçambique encontram enquadramento no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral¹³, onde, nas competências e nos objetivos, se pode ler:

- “Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura de obras especialmente de autores moçambicanos, dos Países Africanos de Expressão Portuguesa e Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa”;
- “Ler de forma crítica obras literárias de escritores moçambicanos, dos Países Africanos de Língua Portuguesa e da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa, visando a criação da sensibilidade estética e gosto pela leitura.”;
- “- Aperfeiçoar as habilidades de leitura e compreensão de textos literários”.

¹¹ MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

¹² INDE/MINED (2010). *Português, Programa da 11.ª Classe*. Maputo. INDE/MINED.

¹³ MINEC/INDE (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo. Imprensa Universitária.

Deste modo, partindo do acima exposto, fica evidente que o ensino da leitura é privilegiado nos ditames da legislação de ensino moçambicano e que, fazendo uma observação atenta aos manuais e às aulas ministradas, constata-se que a leitura e compreensão de textos ou excertos de textos de autores da lusofonia é uma realidade. Entretanto, nota-se que a maior parte dos alunos não têm acesso aos textos, o que torna o ensino da leitura no contexto moçambicano um verdadeiro desafio para o sistema de educação.

Como se pode observar, o ensino da literatura e dos textos literários, como se afirmou acima, tem um espaço quase que canónico no Ensino Secundário Geral em Moçambique. Por isso, Fumo (2019, p.14) reconhece que “no Sistema Nacional de Ensino de Moçambique, embora se verifiquem tendências de progressiva redução, a literatura sempre esteve presente como parte dos conteúdos da disciplina de Português, desde os primeiros programas de ensino concebidos a partir de 1985. Ao longo do tempo e apesar das mudanças operadas no Sistema de Educação e nos currículos, essa presença sempre foi, pelo menos quantitativamente, bastante significativa.”

Em Moçambique a literatura é ensinada na disciplina de Português, cabendo ao professor da disciplina optar pela melhor metodologia para a selecção dos conteúdos. Deste modo, o professor tem de enfrentar a difícil missão de ensinar, primeiro, a língua que, para muitos alunos, é língua segunda, e, por último, percorrer o tenebroso caminho das letras (Macário, 2016, p.37). O mesmo autor, continua a sua abordagem considerando que:

“... no ensino secundário geral, nível em que o programa de língua portuguesa já começa a ser mais exigente para o ensino da literatura nas aulas de língua portuguesa, os professores não exploram com profundidade estes conhecimentos, ou se o fazem, limitam-se explorando apenas a forma dos textos em aspectos como o verso, a rima, a estrofe, se for o caso de textos em verso; para o caso dos textos do género narrativo (romance, conto, etc), o ensino destes, muitas vezes, não passa de uma leitura oral sem mínimo debate sobre os aspectos do fundo do texto, o conteúdo/assunto, a contextualização do texto, etc.” (Macário, 2016, p.38)

Compulsando sobre o ensino da literatura na realidade escolar moçambicana, Napido (2017, p.27) considera que “se pode afirmar que a massificação do ensino primário nas zonas rurais e do secundário nas zonas urbanas indicia um aumento cada vez mais do público leitor.” O mesmo autor sustenta ainda que à medida que o número de leitores em língua portuguesa for aumentando e se definir uma política linguística que favoreça o uso das línguas bantu moçambicanas, o subsistema literário infantil e juvenil de Moçambique tomará um dos rumos da sua configuração.

Fumo (2019, p. 52) afirma que os professores, no contexto Moçambique, confrontados com um número elevado de turmas, invariavelmente numerosas, ao que se acrescentam constrangimentos relacionados com a falta de livros e obrigações de cumprir os programas escolares, geralmente conduzem as suas aulas com recurso aos livros didácticos. Na sequência, Timbane e Abdula (2016, p. 33) destacam que “os professores se limitam apenas a discutir o texto que o manual escolar apresenta e, raras vezes, senão em nenhum momento, há preocupação de se ler a obra inteira.”

Em Moçambique, o ensino da literatura está aquém do desejável, pois a avaliação do agir dos alunos revelou que estes não conhecem os atributos típicos das suas culturas e das dos outros, nem são capazes de fazer auto e heterocaracterização dos moçambicanos (Laisse, 2015, p. 187). Esta situação alia-se ao facto de, como diz Maolele (2011, p. 54), se entender que a prática da leitura, em especial da leitura do texto literário, leva à compreensão de novas palavras ou de novos sentidos para palavras já conhecidas. O ensino e a prática da leitura, especial a literária, trazem benefícios tanto para o processo de aquisição lexical quanto para o processo de desenvolvimento da compreensão leitora, já que ambos os processos se beneficiam mutuamente.

Deste modo, Fumo (2019) conclui que “em Moçambique o acesso aos bens culturais, principalmente a leitura, é bastante restrito. Para além das grandes desigualdades na distribuição de renda e a baixa capacidade de aquisição de maior parte da população, que condicionam a priorização de consumo de bens culturais, as livrarias existem em quantidade muito modesta; além disso, o número de bibliotecas públicas é bastante irrelevante, havendo capitais provinciais sem sequer uma.” Nas famílias dos alunos, devido aos altos índices de analfabetismo, raramente existem adultos leitores que sirvam de referências ou agentes de iniciação para os mais novos. Nesse contexto, a escola constitui o lugar privilegiado de contacto com bens culturais como a leitura. Assim, é escrito no Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita¹⁴ que o contexto familiar de cada aluno influencia a sua atitude perante a leitura. Desta maneira, é preciso criar, no ambiente familiar, o gosto e o interesse pelos hábitos de leitura, sensibilizando-se os pais e encarregados de educação sobre a importância do livro, para além de incentivá-los a lerem obras de autores moçambicanos, tanto em Português como nas línguas moçambicanas.

No Plano supracitado considera-se que, para que a leitura na escola se efective, no ensino primário, se torna necessário inserir na programação das aulas de Português e/ou línguas moçambicanas as actividades de leitura baseadas em livros propostos pelos professores ou sugeridos

¹⁴ República de Moçambique (2017). *Ler e escrever em casa. Ler e escrever na escola. Ler e escrever na comunidade*. Maputo. MINEDH.

pelos alunos, tendo em conta o seu nível escolar, as idades e os diferentes níveis de competência linguística.

Depois da abordagem teórica sobre as práticas de ensino da leitura e literatura no contexto moçambicano, a seguir apresentam-se os programas da disciplina de Português.

1.5. Análise dos Programas da Disciplina de Português da 11.^a e 12.^a Classes

A disciplina de Português é considerada uma disciplina básica no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, comportando a maior carga horária nas diferentes classes do sistema educativo (da 1.^a classe à 12.^a classe). É sob este prisma que, nesta tese, fizemos uma análise detalhada dos programas desta disciplina curricular a nível do 2.^o ciclo do Ensino Secundário Geral, ou seja, analisamos os programas da 11.^a classe¹⁵ e 12.^a classe¹⁶. A análise dos programas tem como propósito a acomodação do primeiro objetivo específico desta tese “descrever as práticas de ensino da leitura na disciplina de Português do 2.^o ciclo do Ensino Secundário Geral de Moçambique”.

1.5.1. Programa da 11.^a Classe

Nesta etapa, começa-se por fazer uma apresentação organizativa geral do Programa da Disciplina de Português da 11.^a classe. Assim, podemos destacar que o mesmo foi lançado em 2010 como forma de fazer jus ao currículo do ESG introduzido em 2008. Nestes termos, o Programa em análise começa com um prefácio assinado pelo Ministro de Educação e Cultural na altura, isto provando o grande comprometimento do Governo com o processo de ensino e aprendizagem no geral, sobretudo o da língua portuguesa.

Na introdução do Programa, dentre outros aspectos, são apresentadas as linhas orientadoras do currículo do ESG, onde se destacam os aspectos como o saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver em conjunto. Os desafios da escola também são feitos referências na introdução, onde é evidenciada a “comunicação nas línguas moçambicanas, portuguesa, inglesa e francesa”, como um dos desafios. No que concerne à abordagem transversal, destacamos, como grande matriz orientadora,

¹⁵INDE/MINED (2010). *Português, Programa da 11.^a Classe*. Maputo. INDE/MINED.

¹⁶INDE/MINED (2010). *Português, Programa da 12.^a Classe*. Maputo. INDE/MINED.

que “o desafio da escola é criar espaços para a prática das línguas tais como a promoção da leitura (concursos literários, sessões de poesia) ...” e ainda o facto de se destacar que “os alunos deverão ser encorajados a ler obras diversas e fazer comentários sobre elas e seus autores...” INDE/MINED (2010, p.7a). Ainda na introdução do Programa em alusão, são apontados os seguintes conteúdos: ensino e aprendizagem da disciplina de língua portuguesa, ressaltando tópicos como o ensino da literatura no ESG; abordagem dos temas transversais na disciplina de língua portuguesa e os objetivos gerais da disciplina de Português no ESG.

Posteriormente, são apresentados os objetivos gerais disciplina de Português da 11.^a classe, a saber:

- Julgar as características essenciais da cultura e civilizações;
- Avaliar princípios e procedimentos característicos da sua própria cultura e de outras civilizações;
- Estudar sistematicamente mensagens orais e escritas;
- Dominar técnicas de pesquisa de dados como base de enriquecimento dos seus conhecimentos;
- Julgar o valor dos textos mediante a aplicação de critérios externos;
- Dominar e aplicar as regras de funcionamento da língua portuguesa.

Notou-se nos objetivos gerais apresentados acima a não alusão evidente em relação ao termo “leitura”, que é uma das palavras-chave desta tese, apesar de se fazer referência aos textos.

Depois de apresentados os objetivos gerais da disciplina de Português na 11.^a classe, passa a se fazer alusão à visão geral dos conteúdos, onde se constata que os mesmos estão subdivididos em três (3) trimestres lectivos, em que cada unidade temática faz referência a aspectos como: tipos de textos, tempo lectivo, textos específicos, funcionamento da língua e tema transversal. Importa referir que os tipos de textos propostos para a 11.^a classe são: textos normativos, textos administrativos, textos jornalísticos, textos multiusos, textos literários e textos de pesquisa de dados.

Paralelamente à visão geral dos conteúdos, o programa da disciplina de Português da 11.^a classe apresenta, da página 41 à página 88, planos temáticos¹⁷ de cada unidade temática, onde são destacados os objetivos específicos, os conteúdos, as competências básicas, a carga horária e ainda são avançadas as sugestões metodológicas e os indicadores de desempenho para cada uma das unidades temáticas.

¹⁷ Matriz que contém a organização das unidades temáticas, os objetivos específicos, os conteúdos, as competências básicas e carga horária. (INDE/MINED, 2010, p.94)

Compõem também os planos temáticos a sugestão de *avaliação*, em que se afirma que a avaliação da disciplina de Português deve incidir nos seguintes aspectos:

- Compreensão e produção orais;
- Compreensão escrita e leitura;
- Produção escrita;
- Compreensão criativa ou escrita;
- Funcionamento da língua.

O glossário faz parte deste Programa da disciplina de Português, e destaca-se, particularmente, os conceitos de competência básica, conteúdos profissionalizantes, currículo local, ensino relevante, *fait divers*, formação integral, indicadores de desempenho, plano estratégico, plano temático, programa, tecnologias de informação e comunicação, transformação curricular e unidade temática.

Nota de destaque na análise deste Programa da disciplina de Português da 11.^a classe é o facto de se destacarem dezoito (18) unidades temáticas ao longo do ano lectivo, quando, na verdade, em termos de conteúdos/tipos de texto apresentados podemos fazer identificar seis (6) unidades temáticas, que são trabalhadas nos três (3) trimestres lectivos. Para melhor visualização, apresentamos a seguir a subdivisão das unidades temáticas por conteúdos, de ‘acordo com o que vem plasmado do Programa:

1. Textos Normativos – Unidades temáticas 1, 7 e 13
2. Textos Administrativos – Unidades temáticas 2, 8 e 14
3. Textos Jornalísticos – Unidades temáticas 3, 9 e 15
4. Textos Multiusos – Unidades temáticas 4, 10 e 16
5. Textos Literários – Unidades temáticas 5, 11 e 17
6. Textos de Pesquisa de Dados – Unidades temáticas 6, 12 e 18

A partir da matriz apresentada, podemos constatar que, de facto, se agruparmos as unidades temáticas por conteúdos, temos efectivamente seis (6) unidades. Entretanto, o que o Programa sugere é que, cada uma das seis (6) tipologias textuais recomendadas para a 11.^a classe, sejam trabalhadas

em cada um dos três (3) trimestres, mas os textos específicos propostos e actividades sugeridas são diferentes.

Nesse contexto, no que diz respeito aos textos normativos, no 1.º trimestre (Unidade 1), é proposto o texto “Lei da família (lei nº10/2004, 25 de Agosto): - do TÍTULO 1: Disposições gerais, Artigo 1 (Noção da família), ao artigo 140 (Mutabilidade dos regimes de bens).” Já no 2.º trimestre (Unidade 7) é proposto o texto “Lei da família (lei nº10/2004, 25 de Agosto): – A partir da SUBSECÇÃO II, Artigo 141 (regime da comunhão de adquiridos) até ao Artigo 279 (Remissão).” No 3.º trimestre (Unidade 13) é proposto o texto “Lei da família (lei nº10/2004, 25 de Agosto): – Do CAPÍTULO II (Efeitos da filiação), SECÇÃO I, Disposições gerais, Artigo 280 (Deveres de pais e filhos), ao Artigo 431 (Entrada em vigor).

Em relação aos *textos administrativos*, no 1.º trimestre (Unidade 2), é sugerido o texto específico “Procuração”. No 2.º trimestre (Unidade 8), é sugerido o texto específico “Exposição” e, no 3º trimestre (Unidade 14), são repetidos os textos “Procuração e Exposição”.

No que diz respeito aos *textos jornalísticos*, para o 1.º trimestre (Unidade 3), é proposto para estudo o texto específico “Reportagem”. Para o 2.º trimestre (Unidade 9), é proposto o texto “crónica de actualidade” e, para o 3.º trimestre (Unidade 15), são propostos os textos “Reportagem e crónica de actualidade”.

Para a abordagem dos *textos multiusos*, no 1.º trimestre (Unidade 4) é proposto para estudo o “Texto Expositivo/Explicativo”. No 2.º trimestre (Unidade 10), é sugerido o “Texto Expositivo/Argumentativo e, para o 3.º trimestre (Unidade 16), são propostos o “Texto expositivo/Explicativo e o Texto expositivo/argumentativo”.

Relativamente aos textos literários, para o 1.º trimestre (Unidade 5) é recomendado, como texto específico, o “texto narrativo”. Para o 2.º trimestre (Unidade 11), é recomendado para o estudo o “texto lírico” e, para o 3.º trimestre, (Unidade 17) são recomendados textos “narrativos, líricos e dramáticos”.

Finalmente, no que se refere aos *textos de pesquisa de dados*, no 1.º trimestre (Unidade 6) é proposto como texto específico de estudo a “Referência Bibliográfica”. No 2.º trimestre (Unidade 12) é proposto o “Resumo” e, para o 3.º trimestre (Unidade 18), são propostos como textos a “Referência bibliográfica, o resumo e a ficha de leitura”.

Posto isto, analisados os conteúdos ao pormenor, podemos afirmar que, regra geral, os conteúdos sugeridos e/ou propostos, focalizando em tipologias textuais, para serem ministrados no 3.º trimestre lectivo visam a consolidação das matérias aprendidas nos trimestres anteriores, pois

verificamos a repetição dos tipos textos. Reiteramos que, ao invés de se fazer referência a dezoito (18) unidades temáticas, pode-se fazer referência a seis (6) unidades temáticas, que depois podem ser desdobradas pelos três (3) trimestres lectivos, que corporizam, em Moçambique, o ano lectivo escolar.

Prosseguindo com a análise do Programa, em termos de carga horária que é proposta para cada unidade temática, constatamos que a *Unidade Temática 10*¹⁸ tem mais tempos lectivos (10 tempos), as *Unidades Temáticas 2 e 6*¹⁹ têm menos tempos lectivos (4 tempos). A carga horária média por Unidade Temática é de 8 (oito) tempos lectivos. Importa realçar que cada tempo lectivo no Sistema Nacional de Educação em Moçambique tem a duração de quarenta e cinco (45) minutos.

No que respeita aos textos literários propostos²⁰, constatamos que o Programa sugere textos de autores “emblemáticos” da lusofonia, como, por exemplo: Camões, Craveirinha, Noémia de Sousa, Pepetela, Luandino Vieira, Ungulani Bha Kha Khossa, Fernando Pessoa, Almeida Garrett, Viriato Augusto, entre outros. Se o professor de Português não for criativo, poderá não sugerir aos seus alunos a leitura de autores contemporâneos e emergentes, limitando o conhecimento dos alunos em relação à literatura.

Como forma de ilustrar que a leitura constitui um dos princípios norteadores do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, verificamos, no 3.º trimestre, na Unidade Temática 17, a proposta de leitura integral e orientada de obras²¹ de alguns autores da lusofonia. Esta proposta constitui, para nós, um grande desafio para as escolas moçambicanas, dado o número elevado de alunos por turma, por um lado, e por outro, o facto da quase inexistência de bibliotecas nas escolas e de, nas poucas que existem, o número de exemplares de obras literárias ser muito reduzido.

1.5.2. Programa da 12.ª Classe

Feita a análise do programa da 11.ª classe, passa-se a apresentar a análise do programa da disciplina de Português da 12.ª classe. Em termos organizativos iniciais, não diferem do da 11.ª, já que este programa também foi lançado em 2010, no quadro do currículo do ESG introduzido em 2008. Nestes termos, o Programa da 12.ª classe também começa com um prefácio assinado pelo Ministro de

¹⁸ Textos Multiusos.

¹⁹ Textos Administrativos e Textos de Pesquisa de Dados.

²⁰ Textos narrativos, textos líricos e textos dramáticos.

²¹ “*O Homem nu*”, de Fernando Sabino (leitura integral e orientada); “*História de Kabá*”, de Viriato Augusto Tadeu Luuanda, de Luandino Vieira (Leitura integral e orientada) **Drama: “A Revolta da Casa dos Ídolos**”, de Pepetela. INDE/MINED (2010, p.86)

Educação e Cultural da altura, o que traduz o grande comprometimento do Governo com o processo de ensino e aprendizagem no geral, sobretudo o da língua portuguesa.

Seguidamente, tal como no Programa da 11.^a classe, na introdução deste Programa, entre outros aspectos, são apresentadas as linhas orientadoras do currículo do ESG, onde se destacam aspectos como o saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver em conjunto. Os desafios da escola também são objeto de referência na introdução, onde é evidenciada a “comunicação nas línguas moçambicanas, portuguesa, inglesa e francesa”, como um dos desafios. A abordagem transversal surge no Programa como grande matriz orientadora: “Ao nível da língua portuguesa espera-se que os temas transversais possam ser usados como suporte para a tipologia textual, assim como para o desenvolvimento da competência linguística e comunicativa. Neste contexto, os conteúdos transversais serão abordados através de textos e das actividades de língua realizadas na aula no âmbito do desenvolvimento das habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) ...” INDE/MINED (2010, p.11b). Ainda na introdução do Programa em alusão, são apontados os seguintes conteúdos: ensino e aprendizagem da disciplina de língua portuguesa, ressaltando tópicos como o ensino da literatura no ESG; abordagem dos temas transversais na disciplina de língua portuguesa e os objetivos gerais da disciplina de Português no ESG.

Depois de apresentados os aspectos introdutórios inerentes à organização do Programa, são apresentados, nas páginas 17 e 18 do mesmo, os objetivos da disciplina de Português da 12.^a classe, a saber:

- Compreender e usar a língua portuguesa como meio de organização cognitiva da realidade para constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- Usar a língua portuguesa como veículo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos gerais, técnicos e científicos;
- Aperfeiçoar hábitos de pesquisa e estudo independente na área da língua, que habilitem para a consulta bibliográfica, assim como para a busca de soluções para dúvidas surgidas no quotidiano de estudo ou de trabalho;
- Usar as tecnologias de informação e de comunicação nos processos de produção e desenvolvimento de conhecimento;
- Consolidar a expressão oral e escrita, visando o domínio de diversas estratégias discursivas e a adequação do discurso às várias situações de comunicação;

- Consolidar os aspectos inerentes ao funcionamento da língua necessários à reflexão sobre as suas propriedades e regras, assim como aperfeiçoamento das competências linguística e comunicativa;
- Aplicar os recursos expressivos da língua portuguesa, relacionando textos com os seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e de recepção;
- Aperfeiçoar as habilidades de produção de textos escritos, revelando domínio das regras de textualização e de funcionamento da língua;
- Enriquecer o vocabulário necessário à utilização em diferentes contextos linguísticos e sociais, na oralidade e na escrita;
- Aperfeiçoar a aplicação das regras de funcionamento da língua, a nível da sintaxe e da morfossintaxe, com particular incidência para as áreas em que apresenta mais dificuldades.
- Desenvolver as habilidades de produção do discurso oral e escrito, garantindo a coerência e a coesão textual;
- Aperfeiçoar as habilidades de leitura e a capacidade de compreensão de textos literários, com especial incidência em textos de escritores moçambicanos, dos PALOP e da CPLP, visando o desenvolvimento da sensibilidade estética e do gosto pela leitura;
- Aperfeiçoar as habilidades de leitura e a capacidade de compreensão de textos literários, sabendo reconhecer a importância da literatura na formação geral do Homem.
- Usar a língua Portuguesa para confrontar opiniões e pontos de vista sobre assuntos da ordem política, social, cultural e económica do país e do mundo;
- Reconhecer a variação da língua em função dos contextos, geográfico, social e situacional;
- Entender a língua portuguesa como um meio indispensável para a formação pessoal, académica e profissional;
- Usar a língua portuguesa para participar e promover campanhas de sensibilização com vista a preservação e conservação do meio ambiente;
- Usar a língua portuguesa para manifestar e divulgar atitudes responsáveis com vista ao combate a drogas e as doenças endémicas e epidémicas, tais como a malária, a cólera, o SIDA e outras de transmissão sexual;
- Usar a língua Portuguesa como um instrumento de acesso à informação e a cultura;
- Usar a língua portuguesa para manifestar o amor patriótico e orgulho de ser moçambicano;
- Usar a língua portuguesa para manifestar atitude moral e civicamente correctas;

- Consolidar a aplicação das normas que regulam a escrita da língua, a nível da ortografia e acentuação, assim como as regras de pontuação.

Observando atentamente os objetivos propostos para a 12.^a classe, notamos que os mesmos coincidem com as competências que os alunos deverão adquirir na disciplina de Português no final do 2.º ciclo do ESG. Numa alusão clara à relevância da leitura no processo de ensino e aprendizagem, podemos destacar os seguintes objetivos que são propostos para a disciplina de Português na 12.^a classe: “Aperfeiçoar as habilidades de leitura e a capacidade de compreensão de textos literários, com especial incidência em textos de escritores moçambicanos, dos PALOP e da CPLP, visando o desenvolvimento da sensibilidade estética e do gosto pela leitura”; e “Aperfeiçoar as habilidades de leitura e a capacidade de compreensão de textos literários, sabendo reconhecer a importância da literatura na formação geral do Homem.” A partir dos mesmos fica evidente que há grande preocupação em formar leitores maduros e competentes para exercerem plenamente a cidadania, participando activamente no processo de desenvolvimento do país.

Depois de se apresentar os objetivos que se esperam na 12.^a classe, na disciplina de Português, observando a visão geral de conteúdos da 12.^a classe, vê-se que, tal como na 11.^a classe, os mesmos estão distribuídos por três (3) trimestres lectivos. Temos descritas 16 (dezasseis) unidades temáticas que estão estruturadas obedecendo às seguintes dimensões: texto específico, funcionamento da língua e tema transversal. Um detalhe organizativo que chama atenção no Programa da disciplina de Português da 12.^a classe²² é a desorganização em termos estruturais, sobretudo no 1.º trimestre, da numeração e designação das unidades temáticas. Contrariamente à visão geral dos conteúdos da 11.^a classe, neste não é apresentada a carga horária (tempos lectivos) por cada unidade temática.

A partir da página 32, são apresentados os planos temáticos de todas as unidades temáticas que compõem o mesmo, distribuídos pelos três (3) trimestres, obedecendo à seguinte matriz estrutural: objetivos específicos (o que os alunos devem ser capazes de fazer), os conteúdos, as competências e a carga horária (tempos lectivos). Em cada plano temático, para cada unidade didática, são apresentados sugestões metodológicas e indicadores de desempenho.

Nota de destaque na análise deste Programa da disciplina de Português da 12.^a classe, sobretudo dos planos temáticos, é o facto de as quinze (15) unidades temáticas, em termos de conteúdos apresentados, serem efetivamente cinco (5) unidades temáticas, trabalhadas

²²INDE/MINED (2010b, pp.19 - 20)

recursivamente em cada um dos três (3) trimestres lectivos. Diferentemente da 11.^a classe, na 12.^a classe não são abordados os textos administrativos. Para melhor visualização, apresentamos a seguir a subdivisão das unidades temáticas por conteúdos, de acordo com o que vem plasmado do Programa:

1. Textos Normativos – Unidades temáticas 1, 7 e 12
2. Textos Jornalísticos – Unidades temáticas 3, 8 e 113
3. Textos Multiusos – Unidades temáticas 4, 9 e 14
4. Textos Literários – Unidades temáticas 5, 10 e 15
5. Textos de Pesquisa de Dados – Unidades temáticas 6, 11 e 16

A partir da matriz apresentada podemos constatar as cinco (5) unidades, abordadas em cada um dos três (3) trimestres.

Nesse contexto, no que diz respeito aos *textos normativos*, no 1.^o trimestre (Unidade 1), é proposto o texto “Lei nº 18/2002 de 10 de Outubro: Artigos 1 a 18, Recenseamento eleitoral”. Já no 2.^o trimestre (Unidade 7) é proposto o texto “7.1.2 Lei eleitoral: Lei nº 19/2002 de 10 de Outubro - Eleições dos órgãos das autarquias locais”. No 3.^o trimestre (Unidade 12), é proposto o texto específico “Lei eleitoral: Lei nº 19/2002 de 10 de Outubro, CAPÍTULO V (Votação) Art 57 a 79”.

No que diz respeito aos *textos jornalísticos*, para o 1.^o trimestre (Unidade 3), é proposto para estudo o “Artigo de Fundo/Editorial”. Para o 2.^o trimestre (Unidade 8), é proposto o “Artigo de opinião” e, para o 3.^o trimestre (Unidade 13), são propostos os textos específicos “Artigo de Opinião/Editorial”.

Para a abordagem dos *textos multiusos*, no 1.^o trimestre (Unidade 4), é proposto para estudo o “Texto Expositivo/Argumentativo”. No 2.^o trimestre (Unidade 9), é sugerido o “Texto Expositivo/Explicativo e para o 3.^o trimestre (Unidade 16) são propostos os dois textos: “Texto expositivo/Explicativo e Texto expositivo/argumentativo”.

Relativamente aos *textos literários*, para o 1.^o trimestre (Unidade 5), é recomendado, como texto específico, o “texto narrativo”. Para o 2.^o trimestre (Unidade 10), é recomendado o “texto lírico” e, para o 3.^o trimestre (Unidade 15), é recomendado o texto “dramático”.

Finalmente, no que se refere aos *textos de pesquisa de dados*, no 1.^o trimestre (Unidade 6) são propostos, como textos específicos de estudo, a “ficha de leitura, a síntese e o sumário”. No 2.^o trimestre (Unidade 11), é proposto o “inquérito” e, para o 3.^o trimestre (Unidade 16), é proposto, como texto específico, a “ficha de leitura”.

Continuando com a análise do Programa, em termos de carga horária que é proposta para cada unidade temática, constatamos que as *Unidades Temáticas 4²³, 8²⁴, 9²⁵ e 14²⁶* têm mais carga horária (15 tempos letivos), enquanto a *Unidade Temática 1²⁷* tem menos carga horária (7 tempos letivos). A carga horária média por Unidade Temática é de dez (10) tempos letivos. Como podemos ver, na 12.^a classe, o estudo dos textos multiusos têm a maior carga horária em todos os trimestres.

Podemos destacar algumas sugestões metodológicas, relacionadas com as actividades de leitura, que são ponto central deste trabalho, propostas nos diferentes planos temáticos de cada unidade:

- “Leitura e interpretação dos Artigos 1 a 18 da Lei 18/2002...” - Unidade temática 1 (INDE/MINED, 2010b, p.32);

- “Leitura e interpretação de um texto expositivo-argumentativo” - Unidade temática 4 (INDE/MINED, 2010b, p.37)

- “Leitura global do texto ou extrato do texto” – Unidade temática 5 (INDE/MINED, 2010b, p.41)

- “Leitura e interpretação dos Artigos 1 a 9 da Lei 19/2002 de 10 de Outubro” – Unidade temática 7 (INDE/MINED, 2010b, p.46)

- “Leitura dos textos “As Águas” de Onésimo Silveira; “Sai-Vuma” de José Craveirinha...” – Unidade temática 10 (INDE/MINED, 2010b, p.52)

- “Leitura de um texto didáctico e/ou científico” – Unidade temática 14 (INDE/MINED, 2010b, p.59)

- Leitura integral e orientada dos textos “Corte geral” de Carlos Lopes e “Mestre Tamoda” de Uanhenga Xitu – Unidade temática 15 (INDE/MINED, 2010b, p.61)

De acordo com a análise feita, a leitura de textos literários de autores da lusofonia, assim como acontece na 11.^a classe, é muito valorizada, senão vejamos, são recomendados textos de autores como Mia Couto, Paulina Chiziane, Cesário Verde, Eça de Queirós, José de Craveirinha, Ungulani Ba Kha Khossa, Carlos Lopes, Ana Paula Tavares, entre outros. A título de exemplo, a leitura integral e orientada de obras literárias é uma das actividades recomendadas, sendo para o efeito, recomendada,

²³ Textos multiusos

²⁴ Textos Jornalísticos – Artigo de Opinião

²⁵ Textos multiusos

²⁶ Textos multiusos

²⁷ Textos Normativos

na 12.^a classe, a leitura de obras como: *Os olhos da cobra* de Lília Momplé; *Corte geral* de Carlos Lopes; *Mestre Tamoda* de Uanhenga Xitu; e *Kikia Matcho* de Filinto de Barros. Apesar de considerarmos bastante importante e pertinente a orientação para a leitura de obras integrais, na realidade moçambicana, sobretudo nas escolas públicas, esta orientação continua sendo um grande desafio, uma vez que as escolas não têm bibliotecas escolares apetrechadas com diversidade de títulos e exemplares suficientes.

CAPÍTULO II

2. Metodologia

Nesta fase da tese serão apresentados os aspectos metodológicos que sustentam este estudo. Na materialização deste capítulo, destacam-se o tipo de pesquisa, as técnicas de recolha de dados, a caracterização da amostra e a caracterização do contexto da pesquisa.

2.1. Tipo de Pesquisa

Tendo em conta a natureza do tema, o presente estudo apresenta, por um lado, uma abordagem **qualitativa**, que, de acordo com Michel (2005, p.33) se “funda-se na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos”.

A mesma autora continua, sublinhando que, na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análises feitas de forma detalhada, abrangentes, consistentes e coerentes, assim como na argumentação lógica das ideias, pois os factos, em ciências sociais, são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade.

É neste contexto que, para estudar as práticas de ensino da leitura no ensino secundário em Moçambique, se fizeram opções de natureza qualitativa procurando compreender de forma detalhada a situação, a partir da análise dos programas curriculares e dos manuais escolares, da observação de aulas. Sousa e Baptista (2014, p.56) consideram que “a investigação qualitativa se centra na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra e nem com a generalização dos resultados.” Segundo Marcelino (2008, p.51), os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973). Avança ainda que, o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Por outro lado, para além de uma abordagem qualitativa, o presente estudo também apresenta uma vertente **quantitativa**. Segundo Silva e Menezes (2005, p.20) “a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e técnicas de estatística.” Por sua vez, Gunther (2006, p.203) avança que, “na pesquisa quantitativa, dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados.”

Reiterando a convicção de Michel (2005, p.34), ao afirmar que, “é importante salientar que as pesquisas quantitativa e qualitativa não são excludentes, pois, ambas devem sinergicamente se complementar, sendo possível fazer uma análise qualitativa de dados quantitativos ou utilizar dados obtidos por técnicas qualitativas para se proceder a uma análise quantitativa.” No caso deste trabalho, a vertente quantitativa concretizou-se pela aplicação de questionários destinados aos professores e aos alunos, cujos resultados são traduzidos em valores numéricos.

2.2. Técnicas de Recolha de Dados

As práticas de leitura fazem parte do currículo da disciplina de português da 11.^a classe e da 12.^a classe em Moçambique. Para obter informações sobre a temática, este estudo apoiou-se em algumas técnicas de recolha de dados.

Antes de se discriminar cada uma das técnicas usadas, importa destacar que a recolha de dados, na óptica de Marcelino (2008) citando Yin (2001), permite ao investigador concretizar a análise da realidade que pretende estudar. Num trabalho de investigação, é importante obter informações de diversas fontes, de forma a caracterizar melhor o problema em estudo e a conseguir dar uma resposta fidedigna às questões de investigação. Esses instrumentos podem permitir uma abordagem a partir de diversas perspectivas, podendo ser utilizados também para se complementarem.

Na mesma senda, Sousa e Baptista (2014, p.70) salientam que, “por técnicas de recolha de dados, se entende o conjunto de processos operativos que permitem recolher dados empíricos que são, uma parte fundamental do processo de investigação.” Continuam as autoras afirmando que, por vezes, é importante o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo, de modo a que várias fontes traduzam o mesmo acontecimento e provem a sua veracidade.

Consubstanciando o acima exposto, para este estudo, as técnicas de recolha de dados privilegiadas foram: *a análise documental*, *o questionário* e *a observação*, as quais serão abordadas de forma pormenorizada e detalhada nas linhas que se seguem.

2.3. Análise Documental

Para se compreender as práticas de leitura propostas para o 2.º ciclo do ensino secundário moçambicano, houve necessidade de realizar uma análise documental, que, na visão de Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (2005), implica fazer análise de conteúdo. Trata-se de uma técnica que tem, com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para “triangular” os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas. Os mesmos autores prosseguem a sua abordagem, garantindo que, a análise documental incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos.

Abordando a temática inerente à análise documental como técnica de recolha de dados, Sousa e Baptista (2014) sublinham que, “a análise documental constitui uma técnica importante na investigação qualitativa – seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja através da descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema.

Por seu turno, Santos (2000) escreve que “a análise documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação.” Avança ainda o mesmo autor que a pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, atas, relatórios, documentos arquivados, diferentes materiais escolares.

Nestes termos, para o presente estudo, a análise documental incidiu sobre materiais escolares, mais concretamente sobre os programas da disciplina de Português da 11.ª e 12.ª classes e sobre os manuais das mesmas classes, do Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Em relação aos programas, o estudo focalizou-se na organização dos mesmos, considerado os objetivos propostos, a divisão dos conteúdos por trimestre, os tempos lectivos para cada unidade temática e a organização de cada unidade temática (tema, textos específicos, funcionamento da língua e temas transversais). No que diz respeito aos manuais da 11.ª e da 12.ª classe, a sua análise baseou-se na organização geral dos mesmos (com enfoque na organização das unidades temáticas por trimestre, nos textos propostos

por géneros e nas actividades sobre os textos) e na análise pormenorizada das actividades propostas para o estudos dos textos tendo como base os critérios de análise sugeridos pelo PISA. Importa referir que, para cada classe, foram trabalhados dez (10) textos de géneros diferentes.

Importa realçar que, para o trabalho com as actividades/ questionários propostos para os textos seleccionados, a análise foi sustentada na base dos critérios sugeridos pelo PISA, de acordo com Marôco *et al* (2016), destacando os seguintes aspectos:

- a) *Localizar e recuperar* – requer que o leitor se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar e recuperar um ou mais elementos de informação;
- b) *Integrar e interpretar* – requer que o leitor processe o que leu para poder atribuir um significado interno ao texto, que pense no texto como um todo e numa perspectiva abrangente;
- c) *Refletir e avaliar* – requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto, para relacionar a informação presente nesse texto com o quadro conceptual e as experiências do próprio leitor, ou com outras fontes de informação externas.

2.4. Questionário

Para caracterizar os hábitos e as práticas de leitura e de ensino da leitura no ensino secundário, o questionário foi uma das técnicas usadas. O questionário, segundo Lakatos e Marconi (1999, p. 100), “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem presença do entrevistador”. Também Silva e Menezes (2001, p. 33) dizem que o questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante; sendo que o mesmo deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. Noutra desenvolvimento, Michel (2005, p.46) afiança que “o questionário é constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Por isso, continua Michel (2005), deve-se atentar para o cuidado na elaboração das perguntas, para que não haja duplicidade de interpretação.

No mesmo contexto, Sousa e Baptista (2014) destacam que “um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de

um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos.” Nesta senda, Bell (2004, p.27) conclui que, “nos inquéritos, devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias. A formulação das perguntas não é tão fácil como pode parecer, sendo também necessário conduzir cuidadosamente o inquérito por forma a garantir que todas as perguntas significam o mesmo para todos os inquiridos.”

Foi tendo em conta os pressupostos teóricos acima abordados que, para o presente estudo, se trabalhou com o questionário em duas vertentes, ou seja, houve um questionário dirigido aos alunos do 2.º ciclo do Ensino Secundário Geral e outro dirigido aos professores que leccionam a disciplina de Português no mesmo nível de ensino. Importa destacar que estes questionários foram apreciados e validados por dois (2) especialistas²⁸ em literacias do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

No que tange ao **questionário aos alunos**, importa realçar que se trabalhou com alunos de duas Escolas Secundárias, a saber, uma delas situada na cidade de Quelimane, que, doravante, vamos designar por **Escola A**, com uma amostra de 98 alunos e uma escola secundária situada no distrito de Nicoadala, que vamos designar por **Escola B**, com 70 alunos, totalizando de 168 alunos. Os questionários foram administrados aos alunos da 11.ª e 12.ª classe das duas escolas com o apoio dos professores, na explicitação dos procedimentos. Os inquéritos foram preenchidos sob a supervisão dos professores, durante um (01) dia.

O questionário dirigido aos alunos, com o objetivo de se analisar as práticas de leitura, apresenta a seguinte estruturação: a primeira parte, referente aos **dados pessoais dos alunos** (classe, idade, sexo, profissão dos pais e habilitações académicas dos pais); a segunda parte, relacionada com as **concepções e práticas de leitura**, com destaque para questões como actividades nos tempos livres, acesso aos materiais de leitura, modo de selecção do que se lê, último livro lido e frequência de acesso à internet; e a terceira parte, que acomoda a questão da **leitura na aula de Português**, destacando-se aspectos como a opinião sobre os textos trabalhados na sala de aulas, a primeira leitura de um texto, as questões sobre o texto e sobre actividades de leitura desenvolvidas na aula.

Relativamente ao questionário aos professores, vale destacar que o mesmo foi administrado a um total de dezasseis (16) professores que leccionam a disciplina de Português no Ensino Secundário Geral em Moçambique. No que concerne à caracterização do questionário, propriamente dito, pode-se afirmar que o mesmo apresenta a seguinte estrutura, uma primeira parte, inerente aos **dados**

²⁸ Professores Fernando Azevedo e Maria de Lourdes Dionísio.

pessoais dos professores (idade, sexo, tempo de serviço, habilitações literárias, língua materna, entre outros); a segunda parte aborda as **práticas de ensino da leitura**, com enfoque em temáticas como o tipo de leitura mais frequentes nas aulas, a forma de selecção dos textos trabalhados nas aulas, o controlo do processo de compreensão dos alunos e a caracterização dos hábitos de leitura dos alunos; a terceira parte focaliza-se na **caracterização das práticas pessoais de leitura**, com particular destaque para aspectos como leitura no âmbito da actividade profissional, livros de literatura lidos, acesso ao material de leitura e condições de acesso à internet.

2.5. Observação

A **observação de aulas** afigurou-se como uma das técnicas de recolha de dados fundamental para a materialização deste estudo. É importante salientar que a observação, na perspectiva de Lakatos e Marconi (1991, p. 90), “é a utilização de sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade; a mesma consiste em ver, ouvir e examinar fatos e fenómenos e é considerada científica quando planificada sistematicamente, registada metodicamente.” Reiterando o exposto, De Katele e Rogiers (1993, pp.22-23) realçam que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência orientada por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objetivo para recolher informações sobre ele.” Finalizam os mesmos autores, reconhecendo que a observação é um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objecto tido em consideração em função do objetivo organizador.

Enquanto isso, Sousa e Baptista (2014, p.88) consideram que “a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmos e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos.” As autoras continuam a sua abordagem, salientando que os métodos categoriais recorrem a unidades de observação pré-definida, como por exemplo, grelhas de observação com categorias já inseridas. Nestas são reflectidas as atitudes e os comportamentos observáveis pelo investigador.

Neste âmbito, como forma de concretização dos objetivos da presente tese, a observação de aulas, como se afirmou anteriormente, foi uma das técnicas usadas. Esta observação consistiu na assistência de aulas da 11.^a e da 12.^a classe das escolas que são objecto deste estudo. Assim, foram observadas 10 (dez) aulas, sendo 5 (cinco) em cada uma das escolas. Neste sentido, na Escola Secundária A foram observadas 4 (quatro) aulas da 12.^a classe, todas com a duração de 45 (quarenta

e cinco) minutos e uma aula da 11.^a classe com a duração de 90 (noventa) minutos, enquanto, na Escola Secundária B foram observadas 3 (três) aulas da 12.^a classe com a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos e 2 (duas) da 11.^a classe também com a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos.

Para suportar a observação das aulas, recorreu-se a uma grelha de observação, previamente idealizada para o efeito, de que constam a apresentação (nome da escola, tema da aula, texto – título, autor e referência, duração da aula, número de alunos presentes e data); generalidades (ambiente e disposição dos alunos nas carteiras); acesso ao texto; questões sobre o texto; momento da leitura propriamente dito; feedback dos alunos em relação à leitura e o tempo (da leitura propriamente dita, do questionário sobre o texto e das respostas ao questionário).

2.6. Caracterização da Amostra

Universo ou população, na ótica de Lakatos e Marconi (1999) “é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. Enquanto a amostra, para os mesmos autores, é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo ou população; é subconjunto do universo.”

Por outro lado, Gil (2002) reforça a ideia de que o universo ou população “é o conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. Comumente, fala-se de população como referência ao total de habitantes de determinado lugar. Todavia, em termos estatísticos, pode-se entender como amostra o conjunto de alunos matriculados numa escola, os operários filiados a um sindicato, etc.” O mesmo autor, considera que amostra é o subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população.

Na mesma senda, abordando a questão da amostra nas pesquisas, Hill & Hill (2008, p.42) consideram que, muitas vezes, “o investigador não tem tempo nem recursos suficientes para recolher e analisar dados para cada um dos casos do universo pelo que, nesta situação, só é possível considerar uma parte dos casos que constituem o universo. Esta parte por amostra do universo. Assim, o que o investigador pretende ou pode fazer, na maioria das situações, é analisar os dados da amostra, tirar conclusões, e extrapolar as conclusões para o universo.”

Noutro desenvolvimento, Gil (2002, p.121) afirma que, de modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena

parte dos elementos que compõem o universo. Sublinhando ainda que, quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos no levantamento tendem a aproximar-se bastante dos que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo.

Neste contexto, este estudo tem como universo os alunos do 2.º ciclo do ensino secundário geral em Moçambique e os professores que leccionam a disciplina de Português no 2.º ciclo do Ensino Secundário Geral em Moçambique. No que se refere à amostra, a mesma é constituída por alunos do 2.º ciclo do ensino secundário geral a nível da cidade de Quelimane e distrito de Nicoadala, mais concretamente os das Escolas Secundárias Gerais A e B e por professores que leccionam a disciplina de Português nas escolas acima mencionada.

No caso concreto, trabalhou-se com uma amostra de 168 (cento e sessenta e oito) alunos, sendo 98 (noventa e oito) da Escola A e setenta (70) da Escola B. Em relação à faixa etária dos mesmos, observa-se que a maior parte, nas duas escolas, se situa no intervalo entre 15 e 18 anos.

No que diz respeito à amostra dos professores, as tabelas abaixo (Tabelas 1 e 2) apresentam a sua caracterização:

Tabela 1: Idade, Sexo e Tempo de Serviço dos Professores Inquiridos

Descrição	Idade (anos)			Sexo		Tempo de Serviço (anos)		
	25-32	32 -39	Mais de 39	M	F	1-5 anos	5 - 10 anos	Mais de 10 anos
N.º	4	4	8	11	5	3	2	11
%	25%	25%	50%	69%	31%	19%	12%	69%
Total	100%			100%		100%		

Tabela 2: Habitações Literárias, Curso e Língua Materna dos Professores Inquiridos

Descrição	Habilitações Literárias					Curso		Língua Materna		
	Méd.	Bach.	Lic.	Msc.	Dt.º	Ensino de Português	Outros	Portuguesa	Bantu	Outras
Nº	3	5	7	1	0	13	3	1	15	0
%	19%	31%	44%	6%	0%	81%	19%	6%	94%	
Total	100%					100%		100%		

Fazendo uma observação atenta às tabelas acima, nota-se que se trabalhou com 16 (dezasseis) professores. Nesta senda, a amostra dos professores revela ainda que a maior parte tem mais de 39 anos de idade, 11 são do sexo masculino, e ainda que a maior parte tem mais de 10 anos

de serviço. No que concerne às habilitações literárias, a maior parte tem o nível de licenciatura, cursaram o ensino de Português e que não têm a língua portuguesa como língua materna.

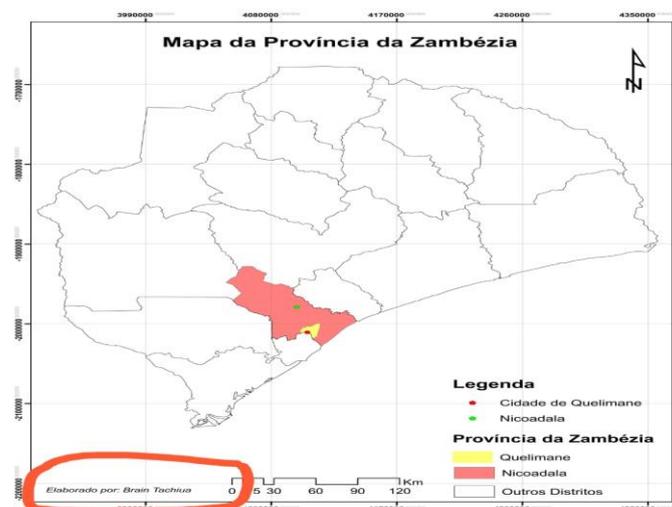
2.7. Localização Geográfica do Contexto da Pesquisa

O presente estudo foi realizado em Moçambique, um país africano com cerca de 30 milhões de habitantes, mais concretamente na província central da Zambézia. Para entender melhor sobre as práticas de ensino da leitura no ensino secundário, trabalhou-se em duas escolas secundárias gerais dos distritos de Quelimane e Nicoadala, da província anteriormente mencionada.

Para melhor localização geográfica do contexto da pesquisa, Muchangos (1999, p.9) escreve que a República de Moçambique fica situada no hemisfério meridional entre os paralelos 10° 27´ Sul e 26° 52´ Sul. As fronteiras continentais separam-na dos seguintes países: Tanzânia ao Norte, Malawi, Zâmbia, Zimbabwé, África do Sul e Eswanthini a Oeste e África do Sul ao Sul. Moçambique tem 10 (dez) províncias, nomeadamente: Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Sofala, Manica, Inhambane, Gaza e Maputo. A sua capital chama-se Maputo.

Esta pesquisa foi realizada na província da Zambézia que, de acordo com Muchangos (1999), a mesma é com uma superfície de 105.008 km² umas das maiores províncias do país. A sua capital é a cidade portuária de Quelimane, um dos locais onde a pesquisa decorreu, para além do distrito de Nicoalada que dista a cerca de 40 km da cidade capital. Para melhor ilustração, observa-se o mapa abaixo (Figura 1):

Figura 1: Referente a Localização Geográfica do Contexto da Pesquisa



Em relação à caracterização das escolas que foram contextos desta pesquisa, pode-se destacar que a **Escola A** está situada no centro da Cidade de Quelimane. A mesma começou a funcionar em 2010, leccionando da 8^a à 12^a classe, no período diurno e nocturno, tem actualmente (2021) 2519 alunos, 78 professores, 15 funcionários administrativos. A escola possui uma biblioteca com cerca de três mil (3000) livros entre didácticos e de literatura, não tem sala de informática para os alunos, mas tem 16 computadores com acesso à internet para os professores e gestores escolares e apresenta uma taxa média de assiduidade de 80%.

A **Escola B** está situada numa zona rural, mas concretamente no Distrito de Nicoadala, a mesma passou a escola secundária no ano de 2006, ministrando as suas aulas no período diurno e no período nocturno, tendo actualmente (2021) matriculados 7689 alunos. Tem 70 professores e 11 funcionários administrativos. Tem uma sala pequena com espaço para 8 cadeiras onde funciona a biblioteca que tem apenas 1209 livros, com maior enfoque para manuais escolares, tem uma sala concebida para funcionarem os serviços de informática, mas não tem nenhum computador, a taxa de assiduidade é 69%.

CAPÍTULO III

3. Análise dos Resultados

Depois de se ter feito, nos capítulos anteriores, a fundamentação teórica sobre o ensino da leitura, no contexto geral e também no contexto de Moçambique, e a descrição da metodologia implementada, neste capítulo apresenta-se a análise dos dados resultantes dos diferentes métodos de recolha de dados que foram utilizados: os questionários destinados aos professores e aos alunos, a observação de aulas da 11.^a e 12.^a classes na Escola A e na Escola B e ainda a análise dos manuais escolares da 11.^a e 12.^a classes em uso no Sistema Nacional de Educação moçambicano.

3.1. Resultados do Questionário Destinado aos Professores

3.1.1. Dados Pessoais

Neste ponto da tese, apresentam-se os resultados do questionário dirigido aos professores da disciplina de Português do Ensino Secundário Geral de Moçambique.

As tabelas seguintes (Tabelas 3 e 4) apresentam os dados relativos aos dezasseis (16) professores inquiridos, todos leccionando a disciplina de Português no Ensino Secundário.

Tabela 3: Idade, Sexo e Tempo de Serviço dos Professores Inquiridos (Resultados)

3.1 - Idade	fr.	3.2 - Sexo	fr.	3.3 - Tempo de serviço	fr.
25-32 anos	4	M	11	1-5 anos	3
32-39 anos	4	F	5	5-10 anos	2
Mais de 39 anos	8	-	-	Mais de 10 anos	11
n (total)	16	n (total)	16	n (total)	16

Analisando a tabela acima (Tabela 3.1), pode-se constatar que a maioria dos inquiridos tem mais de 30 anos, sendo onze (11) do sexo masculino e apenas cinco (5) do sexo feminino (Tabela 3.2). Em relação à experiência profissional na leccionação da disciplina de Português (Tabela 3.3), podemos considerar que, maioritariamente, são professores experientes, com mais de dez (10) anos de trabalho na área.

Prosseguindo a análise dos dados pessoais dos inquiridos, na tabela abaixo (Tabela 4) apresentam-se informações referentes às suas habilitações literárias, curso frequentado e língua materna:

Tabela 4: Habilitações Literárias, Curso e Língua Materna dos Professores Inquiridos (Resultados)

4.1 - Habilitações Literárias	Fr	4.2 - Curso	fr	4.3 - Língua Materna	fr
Médio	3	Ensino Português	13	Portuguesa	1
Bacharelato	5	Outros	3	Bantu	15
Licenciatura	7	-	-	Outras	0
Mestrado	1	-	-	-	-
Doutoramento	0	-	-	-	-
n (total)	16	n (total)	16	n (total)	16

A maior parte dos inquiridos têm o nível universitário, sendo cinco (5) bacharéis, sete (7) licenciados e um (1) mestre, apenas três (3) dos inquiridos têm o nível médio de escolaridade, estando, os mesmos, em processo de formação a nível de licenciatura (Tabela 4.1). Constatou-se que a maior parte dos inquiridos, ou seja, treze (13), tem formação psicopedagógica para o ensino de Português, reunindo, portanto, os requisitos básicos para a condução do processo de ensino e aprendizagem com alguma qualidade (Tabela 4.2). Outro dado visível, é que quase todos os professores inquiridos, quinze (15), têm o Bantu, e não o Português, como materna (Tabela 4.3).

3.1.2. Práticas de Ensino da Leitura

Apresentam-se agora os dados relativos às concepções e práticas de ensino da leitura dos professores de Português do ensino secundário.

Em relação à questão **“Como é que escolheu a profissão?”**, a maior parte dos inquiridos (P1, P3, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P14, P15 e P16) afirma ter escolhido a profissão porque ter alguma afinidade com a mesma, como se pode constatar nas seguintes respostas: *“amor pela profissão e sonho de um dia transmitir o saber”*.ou *“por motivação intrínseca”*. Ao contrário, os restantes (P1 e P2) falam em oportunidade: *“escolhi por questões de oportunidades”*

Estes dados revelam que a maior parte dos inquiridos está na profissão docente por vontade própria, por vocação, o que pode ser apontar para um desempenho da actividade docente com alguma motivação e criatividade.

Quanto à questão “*O que é para si ensinar a ler?*”, os inquiridos responderam de forma multifacetada, constatando-se que, das respostas apresentadas, fica evidente que grande parte dos inquiridos vê a leitura da leitura como mera decodificação dos códigos gráficos (por exemplo, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P12 e P14). Outra parte dos inquiridos considera que o ensino da leitura é acima de tudo a apresentação das vantagens da mesma, como forma de aquisição de conhecimentos (P1, P2, P9, P10, P11, P13 e P16). Nenhum dos professores perspetiva a leitura como competência que envolve processos complexos que têm de ser trabalhados na aula.

No que concerne à pergunta “*Qual é a percentagem do tempo que as actividades de ensino da leitura, normalmente, ocupam nas suas aulas?*”, parte dos inquiridos afirma que dispensa mais de 50% do tempo das suas aulas para acomodar as actividades de leitura, justificando que o tempo é assim estipulado por causa de a actividade ser complexa, por envolver os aspectos inerentes à compreensão, como se atesta nos depoimentos dos seguintes professores: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9, P12 e P16 (exemplo: “Normalmente tem ocupado 50%” (P1, P3 e P9). Os outros (P7, P8, P13, P14 e P15) dizem que, normalmente, nas suas aulas ocupam menos de 50% do tempo em actividades de leitura.

No que se refere à questão “*Qual é o tipo de leitura mais frequente nas suas aulas? Porquê?*”, os inquiridos, na sua maior parte, revelaram que conhecem as diferentes tipologias de leitura praticadas no plano pedagógico, tendo respondido que, recorriam frequentemente à **leitura silenciosa**, porque através dela se facilitava a compreensão textual e também se facilitava a reflexão sobre o texto por parte dos alunos. Parece haver alguma consciência, nalguns professores inquiridos. (P4, P6, P8, P11, P14, P15), da importância da leitura silenciosa para a compreensão textual. Vejamos exemplos:- “Leitura silenciosa, pois é a parte em que os alunos materializam a compreensão do texto.” (P4, P8, P11 e P14); - “Nas minhas aulas uso dois tipos de leitura oral e silenciosa, isto porque para melhor percepção do próprio texto tenho usado a leitura silenciosa para facilitar o aluno a fazer uma reflexão do conteúdo do texto.” (P6)

A par da leitura silenciosa, outros professores (P7, P9, P10 e P13) referiram que, nas suas aulas recorrem frequentemente à **leitura oral**, pois, na sua opinião, a mesma é um vector importante para o aperfeiçoamento da habilidade de leitura. Alguns professores (P3, P5 e P16) não destacaram

nenhum tipo de leitura, limitando-se a apresentar apenas a percepção que têm sobre a leitura no contexto de sala de aulas, situação que se constatou ao longo das aulas observadas, onde muitos professores orientavam a leitura silenciosa e a leitura oral de forma indiscriminada.

No que diz respeito à questão *“Como selecciona os textos que são trabalhados nas suas aulas?”*, a maioria (P2, P3, P6, P7, P11, P12, P13, P14 e P16) afirma que seleciona os textos tendo em conta o que é sugerido nos programas curriculares, ou seja, nos manuais. Outros (P1, P4, P8, P9, P10 e P15), pelo contrário, dizem selecionar os textos tendo em conta o tema, os objetivos e os conteúdos de cada aula.

Continuando a análise, em relação à questão *“Descreva a sequência de actividades que, mais frequentemente, desenvolve ao trabalhar os textos nas suas aulas”*, nota-se que quase todos os professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15 e P16) dizem ser a leitura silenciosa a actividade que mais frequentemente propõem no início do trabalho com os textos nas suas aulas, seguida, normalmente por leitura em voz alta, vocabulário e interpretação do texto. Alguns exemplos: - *“Leitura silenciosa; leitura em voz alta; interpretação do texto; compreensão do texto.”* (P1, P7 e P11); - *“Leitura silenciosa; leitura em voz alta; descodificação de vocábulos, transmissão e compreensão propriamente dita.”* (P5, P6, P9, P14 e P15).

No que concerne à pergunta *“Que questões, sobre os textos, costuma colocar aos seus alunos? Dê três exemplos”*, uma parte significativa dos professores inquiridos (P1, P3, P4, P8, P9, P13, P15 e P16) apresentou perguntas do nível de integrar e interpretar. Vejamos exemplos: - *“Qual é a tipologia textual; Identifica o assunto abordado no texto e identifique as personagens e caracterize.”* (P1, P4 e P8); - *“De que fala o texto, identifique as personagens do texto e o que é que vocês compreenderam.”* (P3, P13, P15 e P16).

Para aferir a opinião dos inquiridos em relação ao processo de compressão textual, questionou-se *“Como é que controla o processo de compreensão dos alunos?”*, tendo a maior parte dos professores (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P11) respondido que o faziam a partir de um questionário de interpretação textual e com o recurso à leitura silenciosa, como por exemplo: - *“A partir das respostas ao questionário e a interpretação individual.”* (P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P11); - *“Da leitura silenciosa os alunos fazem levantamento de todos os aspectos textuais chaves, natureza do texto e tipo de texto.”* (P5).

Em relação à questão *“Como é que caracteriza os hábitos de leitura dos seus alunos?”*, muitos dos professores inquiridos (P1, P2, P9, P10, P11, P12, P13, P14 e P16) consideram que os seus alunos não têm hábitos de leitura satisfatórios, situação que se pôde confirmar durante a observação de aulas, em que, regra geral, os alunos tinham dificuldades de proceder à leitura em voz alta e apresentavam dificuldades sérias de interpretação dos textos. Entretanto, apesar de muitos dos professores considerarem que os alunos não têm hábitos de leitura satisfatórios, alguns houve (P4, P7, P8 e P15) que afirmaram que existem alunos que se esforçam para ter os hábitos de leitura, mesmo que estes hábitos sejam apenas incentivados no contexto escolar.

3.1.3. Caracterização das Práticas Pessoais de Leitura

Após a apresentação das respostas relativas às concepções e às práticas de ensino da leitura, na óptica dos professores, vamos apresentar os dados inerentes à suas práticas pessoais de leitura.

Neste sentido, em resposta à questão *“O que tem lido no âmbito da sua actividade profissional (por exemplo: livros científicos, legislação, comunicação institucional, etc.)?”*, grande parte dos inquiridos (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15 e P16) destacou ter lido livros científicos, documentos do âmbito da comunicação institucional e legislação do domínio da sua actividade profissional. Apenas dois professores afirmaram que têm lido obras literárias de autores diversos, no contexto da sua actividade profissional como docentes, conforme se pode observar a seguir: *“Tenho lido obras literárias de autores moçambicanos e estrangeiros.”* (P5); *“Gramáticas, dicionários e obras literárias.”* (P10). Com estes dados, pode-se inferir que a maior parte dos professores de Português não têm o hábito de leitura de obras literárias como suporte da sua actividade.

No que diz respeito à questão *“O que lê no dia-a-dia (excepto leituras no âmbito profissional)?”*, a maior parte dos professores inquiridos (P2, P3, P4, P5, P7, P9, P10, P11 e P15) referiu ler, para além de textos do âmbito profissional, jornais, banda desenhada, revistas, romances, lendas, artigos de opinião, entre outros. Apesar de a maioria revelar ler jornais, revistas, banda desenhada, obras literárias e outro tipo de material de leitura, há alguns professores (P1, P6, P8 e P16) que afirmam que, no seu dia-a-dia, lêem legislação diversa e material relacionado com o ensino da língua portuguesa como dicionários e gramáticas.

Relativamente à pergunta *“Quantos livros de literatura leu no último ano? Dê exemplos.”*, constata-se que a maior parte dos professores inquiridos (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11 e

P12) diz ter lido, ao longo do último ano, algumas obras literárias, com destaque para obras de autores moçambicanos como José Craveirinha, Mia Couto, Ungulani Ba ka Khossa, Paulina Chiziane, Hélder Muteia. Poucos são os dizem ter lido obras de outras literaturas que não a moçambicana.

Apesar de a maior parte dos inquiridos ter conseguido destacar os autores e títulos das respectivas obras literárias lidas no último ano, há um dado curioso: dois dos professores não citaram os autores nem os títulos das obras lidas, limitando-se a responder: “Vários Romances” (P13) e “Uma média de 17 livros” (P16). Enquanto isso, os professores P7, P11, P14 e P15 fizeram referência não propriamente à leitura de obras literárias, mas a obras de crítica literária.

Quando questionados sobre como é que têm acesso ao material de leitura (*“Como é que tem acesso ao material de leitura?”*), registe-se o facto, interessante, de maior parte dos professores inquiridos (P1, P2, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15 e P16) afirmar que têm acesso ao material de leitura através da internet e de bibliotecas.

Considera-se curioso o facto de os inquiridos terem a internet como uma fonte primordial de acesso ao material escrito, uma vez que o acesso à internet em Moçambique não está ainda devidamente massificado. Há um esforço, muitas vezes individual, dos professores para investirem no acesso à leitura por esta via. O recurso às bibliotecas também é bastante interessante, visto que existem poucas bibliotecas (escolares ou municipais) e as que existem têm muita pouca oferta em termos de diversidade de títulos e números. Nota-se, no entanto, que, mesmo diante destas dificuldades, as bibliotecas continuam a ser uma fonte “credível” de acesso ao material de leitura por parte dos professores.

Quando questionados *“Vai à biblioteca(s)? Se sim, com que frequência?”*, todos os inquiridos responderam afirmativamente, indo ao encontro das respostas à pergunta anterior, em que a maior parte afirmou que tinha acesso ao material de leitura por via da biblioteca escolar.

Relativamente à frequência de ida à biblioteca, a maior parte dos inquiridos afirma que vai, pelo menos, uma vez por semana. Apenas os professores P6, P7, P9, P11, P11 e P14 é que afirmam que frequentam a biblioteca raramente ou quando lhes é oportuno.

No que concerne à questão *“Em que condições tem acesso a internet?”*, percebeu-se que alguns dos professores inquiridos, a saber P1, P3, P4, P5 e P7, afirmaram que têm acesso a internet a partir do sistema wi-fi que está disponível em algumas instituições públicas. Uma parte considerável dos inquiridos (P2, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P15 e P16) afirma que tem acesso à internet através dos seus telemóveis, computadores pessoais e outros dispositivos tecnológicos, usando os dados móveis.

Em concomitância com a questão anterior, à questão *“Tendo acesso à internet, o que costuma ler?”*, alguns professores (P2, P3, P8, P11, P13 e P16) responderam que, tendo acesso à internet, lêem habitualmente notícias e conteúdos diversos. Por outro lado, outros inquiridos (P3, P4, P5, P7, P11, P12 e P15) afirmaram que, pela internet, lêem, habitualmente, informações de cariz científico, literário e gramatical.

No que diz respeito às concepções e práticas de ensino da leitura, podemos, a partir das suas respostas ao questionário, concluir que os professores inquiridos não a perspetivam como competência que envolve processos complexos, ficando-se muitos deles apenas pela referência à decodificação do material escrito. Contudo, revelam alguma consciência da importância da leitura no contexto da aula e na sociedade, ocupando grande parte das suas aulas com atividades de leitura. Mais difícil é, a partir das respostas dadas, traçar padrões relativos ao modo como concretizam as suas aulas, quer no que se refere à seleção dos textos, quer no que diz respeito às atividades desenvolvidas. Sendo certo que algumas das respostas parecem ir de encontro ao que é considerado adequado, a consistência entre as respostas às várias questões nem sempre se verifica e o que foi possível observar em sala de aula não o parece confirmar.

Enquanto leitores, os professores apresentam-se como leitores assíduos, de diferentes géneros textuais, incluindo obras literárias, sobretudo de autores moçambicanos, embora nem sempre evidenciem como relacionam a sua condição de leitores com uma atividade docente que passa sobretudo pelo uso de textos. Acedem aos textos nas bibliotecas e através da internet e consideram que os seus alunos não têm hábitos de leitura e revelam fragilidades enquanto leitores.

3.2. Resultado do Questionário aos Alunos

3.2.1. Dados Pessoais

O presente questionário foi respondido por alunos da 11.^a e da 12.^a classe. Tinha como objetivo central caracterizar as suas práticas de leitura dos alunos. Participaram 168 alunos, sendo 98 da Escola A (49 da 11.^a classe e 49 da 12.^a classe) e 70 da Escola B (21 da 11.^a classe e 49 da 12.^a classe), conforme se pode observar na tabela abaixo (Tabela 5):

Tabela 5: Número dos Alunos Inquiridos (Resultados)

Classe	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
11. ^a Classe	49	50	21	30	70	41.7
12. ^a Classe	49	50	49	70	98	58.3
n (total)	98	100	70	100	168	100

No que concerne à idade dos inquiridos, pode-se ter em atenção a tabela seguinte (Tabela 6):

Tabela 6: Idade Alunos dos Inquiridos (Resultados)

Idade	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
15 – 18 Anos	70	71,4	47	67,1	117	69.6
19 – 22 Anos	27	27,6	22	31,4	49	29.2
Mais de 23 Anos	1	1,0	1	1,4	2	1.2
n (total)	98	100	70	100	168	100

Constata-se que a maior parte dos alunos está na faixa etária entre os 15 e os 18 anos de idade, em qualquer das escolas, correspondendo a 71% na Escola A e a 67.1% na Escola B. São poucos alunos com mais de 23 anos.

Os dados relativos à profissão dos pais (mãe e pai), podem ser observados nas tabelas que se seguem (Tabelas 7 e 8, respetivamente):

Tabela 7: Profissão das Mães dos Alunos Inquiridos

Profissão da Mãe	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Funcionária Pública	30	30,6	15	21,4	45	26,8
Funcionária do Sector Privado	1	1,0	1	1,4	2	1,2
Auto Empregadas	8	8,2	1	1,4	9	5,4
Outras Profissões	2	2,0	1	1,4	3	1,8
Desempregadas	57	58,2	52	74,3	109	64,9
n (total)	98	100	70	100	168	100

A maior parte dos inquiridos afirmou que as mães estavam desempregadas, com maior realce no caso dos alunos da Escola B com 74.3%. O número de mães que trabalham como funcionárias públicas correspondia a 30.6%, no caso da Escola A e a 21.4% na Escola B. Numa perspectiva global, observa-se que a maior parte dos inquiridos nas duas escolas têm mães sem trabalho remunerado. Importa frisar que na realidade moçambicana, sobretudo no contexto rural, é comum que o papel da mulher seja o de doméstica, dona de casa.

A par destes dados, apresentam-se agora os dados inerentes à profissão dos pais:

Tabela 8: Profissão dos Pais dos Alunos Inquiridos

Profissão do Pai	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Funcionário Público	43	43,9	19	27,1	62	36,9
Funcionário do Sector Privado	6	6,1	3	4,3	9	5,4
Auto Empregados	12	12,2	16	22,9	28	16,7
Outras Profissões	8	8,2	5	7,1	13	7,7
Desempregados	29	29,6	27	38,6	56	33,3
n (total)	98	100	70	100	168	100

Na Escola A, grande parte dos alunos tem os pais como funcionários públicos (43.9%), seguindo-se os pais desempregados (29.6%), enquanto, na Escola B, são os alunos que têm os pais desempregados (38.6%) que formam o grupo mais numeroso, seguindo-se do dos que têm pais funcionários públicos (27.1%).

Estes dados, articulados com os dados referentes à profissão das mães, apontam para um quadro de elevado desemprego, o que pode ser indicativo de dificuldades económicas, com a decorrente impossibilidade de compra dos manuais e de outros materiais de leitura. Registe-se também o peso do setor público no emprego.

Em relação às habilitações literárias das mães dos inquiridos, observando a tabela abaixo (Tabela 9), pode-se constatar que na Escola A 40.8% das mães têm o nível elementar, 17.3% nível básico, 22.4% médio e 19.4% superior. Enquanto, na Escola B 71.4% das mães dos inquiridos têm o nível elementar, 5.7% do nível básico, 18.6% nível médio e 4.3% do nível superior. De forma geral, nas duas escolas, nota-se que maior parte dos inquiridos, 53.6%, têm as mães com o nível elementar. Nota-se ainda que as mães dos inquiridos da Escola A têm melhores qualificações académicas em relação às dos inquiridos da Escola B.

Tabela 9: Habilitações Literárias das mães dos Alunos Inquiridos

Habilitações Literárias da Mãe	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr	%
Elementar	40	40,8	50	71,4	90	53.6
Básico	17	17,3	4	5,7	21	12.5
Médio	22	22,4	13	18,6	35	20.8
Superior	19	19,4	3	4,3	22	13.1
n (total)	98	100	70	100	168	100

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais dos alunos inquiridos (Tabela 12), constata-se que a maior parte dos pais da Escola A tem o nível superior (34.7%), seguido do nível elementar (22.4%), nível básico (21.4%) e nível médio (21.4%). Ao contrário, na Escola B, a maior parte dos pais tem o nível elementar (41.4%), seguido do nível médio (27.1%), nível básico (22.9%) e nível superior (8.6%). Estes dados revelam que, tal como acontece com as mães, os pais dos alunos inquiridos na Escola A têm melhores qualificações académicas do que os pais dos alunos da Escola B. Estes dados refletem aquilo que acontece na realidade de Moçambique, em relação às assimetrias regionais, já que, regra geral, as pessoas das zonas rurais têm qualificações mais baixas em relação ao pessoal das zonas urbanas, o que se deve ao facto de o acesso à escola ser limitado no meio rural.

Tabela 10: Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos Inquiridos

Habilitações Literárias do Pai	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Elementar	22	22,4	29	41,4	51	30.4
Básico	21	21,4	16	22,9	37	22
Médio	21	21,4	19	27,1	40	23.8
Superior	34	34,7	6	8,6	40	23.8
n (total)	98	100	70	100	168	100

3.2.2. Concepções e Práticas de Leitura

Nesta secção apresentam-se os dados relativos aos hábitos dos alunos, suas concepções e práticas de leitura, em geral e no contexto da escola.

Em primeiro lugar, pretendeu-se saber quais as actividades que os alunos preferem na ocupação dos seus tempos livres. Os dados estão destacados na tabela abaixo (Tabela 11):

Tabela 11: Actividades Preferidas na Ocupação dos Tempos Livres

Actividades Preferidas	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Ler	56	57,1	40	57,1	113	67.3
Ver televisão	52	53,1	42	60,0	94	56
Navegar na internet	37	37,8	23	32,9	60	35.7
Jogar (no computador, telemóvel, consola, etc)	10	10,2	2	2,9	12	7.1
Estar com amigos	44	44,9	37	52,9	81	48.2
Praticar desporto	19	19,4	31	44,3	50	29.8
Ouvir música	28	28,6	15	21,4	43	25.6
Ver filme (no cinema ou em DVD)	8	8,2	4	5,7	12	7.1
Outras actividades	30	30,6	9	12,9	39	23.2

Tendo em conta que cada inquirido devia destacar 3 (três) actividades de ocupação dos tempos livres, destacam-se, entre os alunos da Escola A, as seguintes: ler (57.1%), ver televisão (53.1%) e estar com amigos (44.9%). Por seu lado, os alunos inquiridos na Escola B preferem: ver

televisão (60.0%), ler (57.1%) e estar com amigos (52.9%). Com estes dados, pode-se inferir que a leitura é considerada uma actividade importante. Nota-se que, na globalidade, 67.3% dos alunos afirmam que gostam de ler nos tempos livres.

Concluiu-se também que não há diferenças assinaláveis no que toca às outras actividades referidas pelos alunos das duas escolas.

Relativamente aos materiais de leitura, constatou-se uma grande diversidade, como se pode constatar (Tabela 12):

Tabela 12: Material de Leitura Habitual dos Alunos Inquiridos

Material de Leitura	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Jornais	12	12,2	11	15,7	23	13.7
Revistas	4	4,1	2	2,9	6	3.6
Ficção (Romances, contos, ...)	12	12,2	6	8,6	18	10.7
Poesia	11	11,2	6	8,6	17	10.1
Biografias	1	1,0	1	1,4	2	1.2
Diários	3	3,1	3	4,3	6	3.6
Banda Desenhada	5	5,1	2	2,9	7	4.2
Textos na Internet	19	19,4	9	12,9	28	16.7
Ficção Científica	2	2,0	1	1,4	3	1.8
Livros técnicos e de divulgação científica	24	24,5	27	38,6	51	30.4
Outros	5	5,1	2	2,6	7	4.2
n(Total)	98	100	70	100	168	100

Quando questionados sobre o tipo de materiais de leitura a que têm acesso e que lêem, a maior parte dos alunos, em qualquer das escolas, afirma ler livros técnicos e de divulgação científica, categoria que inclui os manuais escolares (24.5% para os alunos da Escola A e 38.6% para os alunos da Escola B). Outros tipos de material de leitura que os alunos dizem ler são jornais e textos da internet. Ao contrário, as biografias têm muito poucos leitores. Os alunos lêem também revistas, livros de ficção, banda desenhada, poesia, etc.

Tabela 13: Acesso aos Materiais Lidos pelos Alunos Inquiridos

Acesso aos Materiais	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	fr.	%	fr.
Na biblioteca da escolar	13	13,3	38	54,3	51	30.4
Noutra biblioteca	13	13,3	1	1,4	14	8.3
Compra	1	1,0	2	2,9	3	1.8
Empréstimo de familiares/amigos	12	12,2	12	17,1	24	14.3
Existem em casa	22	22,4	6	8,6	28	16.7
Através da <i>internet</i>	37	37,8	11	15,7	48	28.6
n (Total)	98	100	70	100	168	100

A tabela acima (Tabela 13) elucida que, quanto ao acesso aos materiais de leitura, na Escola A, a maior parte dos inquiridos, 37.8%, tem acesso através da internet, seguindo-se os materiais existentes em casa, 22.4%. Relativamente aos alunos da Escola B, a maior parte dos alunos, equivalente a 54.3%, afirmou que tem acesso aos livros e outros materiais através da biblioteca escolar; 17.1% dos alunos dizem ter acesso ao material de leitura por empréstimo de familiares/amigos.

Dos dados apresentados, pode-se inferir que os alunos da Escola A têm mais acesso à internet para leitura e que uma parte considerável deles têm livros nos seus aposentos, enquanto os da Escola B, na sua maioria, só têm contacto com o material de leitura na biblioteca escolar. Outro dado a ter em conta é o facto de muito poucos dos inquiridos referirem a compra de livros, talvez devido à fraca capacidade de compra por parte dos pais e encarregados de educação. Em síntese, a maior parte dos inquiridos (30.4%) têm acesso ao material de leitura por via da biblioteca escolar.

No que diz respeito à selecção de material de leitura, os alunos inquiridos deram as seguintes respostas (Tabela 14):

Tabela 14: Seleção do Material de Leitura

Seleção da Leitura	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Interesse e iniciativa própria	77	78,6	56	80	133	79.2
Sugestão de amigos	3	3,1	1	1,4	4	2.4
Sugestão de familiares	3	3,1	2	1,9	5	3
Sugestão de professores	15	15,3	9	12,9	24	14.3
Outra forma	0	0,0	2	2,9	2	1.2
n (total)	98	100	70	100	168	100

Fazendo uma leitura atenta da tabela, nota-se que a esmagadora maioria de alunos, ou seja, 79.2% dos inquiridos, seleccionam a iniciativa própria. E 14.3% dos alunos inquiridos afirmam que seleccionam o material de leitura por sugestão dos professores. Poucos são os que lêem por sugestão de familiares, apenas 3%.

Na tabela abaixo (Tabela 15) fica evidente que quase todos os alunos inquiridos se lembram do último livro que leram.

Tabela 15: Último Livro Lido pelos Alunos Inquiridos

Lembranças	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Sim	97	99,0	70	100	167	99.4
Não	1	1,0	0	0,0	1	0.6
n (total)	98	100	70	100	168	100

Quase todos (99.4%) os alunos inquiridos afirmaram lembrar-se do último livro que tinham lido. Na verdade, apenas um aluno é que afirmou não se lembrar do último livro lido.

Na tabela abaixo (Tabela 16) são apresentados dados sobre a motivação para a leitura do último livro:

Tabela 16: Motivação para a Leitura do Último Livro

Leitura	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Por iniciativa própria	78	79,6	59	84,3	137	81.5
Por obrigação escolar	20	20,4	11	15,7	31	18.5
n (total)	98	100	70	100	168	100

Observa-se que, quando questionados sobre a motivação para leitura do último livro, a maioria dos inquiridos respondeu ter lido por iniciativa própria, o que revela que os alunos têm a consciência da importância da leitura para a sua vida escolar e social.

No que diz respeito ao momento da leitura do último livro, preste-se atenção à tabela que se segue (Tabela 17), onde se constata que a maior parte dos alunos declara ter lido o último livro “há menos de um mês” (84.7% na Escola A e 92.9% da Escola B).

Tabela 17: Momento da Leitura do Último Livro

Período/Tempo	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Há menos de um mês	83	84,7	65	92,9	148	88.1
Há menos de seis meses	13	13,3	3	4,3	16	9.2
Há menos de um ano	1	1,0	0	0,0	1	0.6
Há mais de um ano	1	1,0	2	2,9	3	1.9
n (total)	98	100	70	100	168	100

Sendo, actualmente, a internet um dos meios de acesso à leitura, questionou-se os alunos sobre a frequência no seu acesso à internet,

Tabela 18: Frequência no Acesso à Internet

Frequência de Acesso à Internet	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Estou quase sempre ligado	15	15,3	3	4,3	18	10.1
Várias vezes ao dia	20	20,4	7	10	27	16.1
Uma vez por dia	12	12,2	10	14,3	22	13.1
Algumas vezes por semana	25	25,5	26	37,1	51	30.4
Raramente	26	26,5	24	34,3	50	29.8
n (total)	98	100	70	100	168	100

Observando a tabela 18, constata-se que ainda são poucos (10.1%) os alunos que dizem estar “quase sempre ligados” à internet e que há muitos que só “raramente” acedem à mesma (na Escola A, 26.5%; na Escola B, 34.3%), pelo que se conclui que a maior parte dos alunos das escolas que são objecto deste trabalho não tem acesso frequente à internet.

Em relação ao meio de acesso a internet, os inquiridos responderam, de acordo com o que se observa na tabela abaixo (Tabela 19):

Tabela 19: Meio de Acesso à Internet

Meio de Acessibilidade da Internet	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
No telemóvel	82	83,7	62	88,6	144	85.7
Num computador pessoal	3	3,1	1	1,4	4	2.4
Num computador que há em casa	5	5,1	1	1,4	6	3.6
No computador/telemóvel de outra pessoa (familiar, amigo,...)	6	6,1	6	8,6	12	7.1
No computador da escola/biblioteca/outra instituição	2	2,0	0	0,0	2	1.2
n (total)	98	100	70	100	168	100

Os dados revelam que a maior parte dos alunos (85,7) acede à internet através de telemóveis. Poucos são os alunos com acesso através de computadores pessoais, de casa, da escola, da biblioteca ou de outra instituição. Perante estes dados, infere-se que há sérias dificuldades de acesso à internet por parte dos alunos, sendo os telemóveis quase que a fonte exclusiva desse acesso. Estes dados

podem ser um alerta para que as autoridades governamentais moçambicanas invistam mais no acesso às tecnologias em instituições de ensino, pois elas são, no presente e no futuro, meios que contribuem para a qualidade da literacia dos alunos. Assumindo que a internet é um meio de acesso à leitura, questionamos aos alunos sobre o que lêem na internet, o que se ilustra abaixo (Tabela 20):

Tabela 20: Material Lido na Internet

Leitura na <i>internet</i>	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Notícias	17	17,3	12	17,1	29	17.3
Páginas de <i>blogues</i>	16	16,3	1	1,4	17	10.1
Textos com interesses para actividades escolares	47	48,0	51	72,9	98	58.3
Mensagens de <i>email</i>	2	2,0	1	1,4	3	1.8
Intervenções nas redes sociais	12	12,2	3	4,3	15	8.9
Outros	4	4,1	2	2,9	6	3.6
n (total)	98	100	70	100	168	100

Constata-se que a internet é, de facto, na percepção dos inquiridos um excelente meio para a obtenção de informação, nomeadamente na resolução de tarefas escolares, como se pode observar, 48% dos alunos da da Escola A e 72.9% da Escola B afirmam que lêem na internet “textos com interesse para actividades escolares”, e 17.3% da Escola A e 17.1% da Escola B lêem na internet “notícias”. Outro dado interessante é que 12.2% dos inquiridos da Escola A lêem na internet para “intervenções nas redes sociais” e 16.3% lêem “páginas de *blogues*”. Tendo em conta os dados acima apresentados, torna-se claro que a internet é um meio de promoção da leitura e da cidadania por parte dos alunos que, as autoridades de educação moçambicana devem potenciar e capitalizar a nível das escolas secundárias.

3.2.3. A Leitura na Aula de Português

Depois de serem apresentados os resultados sobre hábitos e práticas de leitura por parte dos alunos, nesta secção apresentam-se dados inerentes à leitura na aula de português, na visão dos alunos.

Quando questionados sobre os textos trabalhados na sala de aulas, os inquiridos responderam como se ilustra na seguinte tabela (Tabela 21):

Tabela 21: Textos Trabalhados na Sala de Aula

	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Textos que constam do manual escolar adotado	18	18,4	40	57,1	58	34.5
Textos escolhidos pelo professor e extraídos de outros livros/ materiais	65	66,3	20	28,6	85	50.6
Obras (contos, romances), para leitura integral	11	11,2	5	7,1	16	9.5
Textos propostos pelos alunos	3	3,1	3	4,3	6	3.6
Outros	1	1,0	2	2,9	3	1.8
n (total)	98	100	100	100	168	100

Fazendo uma análise da tabela, constata-se que os textos trabalhados na sala de aulas são, de acordo com a maior parte dos inquiridos na Escola A (66.3%), “textos escolhidos pelo professor e extraídos de outros livros/materiais”, enquanto para a maior parte dos alunos inquiridos na Escola B (57.1%) os textos trabalhados na sala de aula são “textos que constam do manual escolar adotado”. Estes dados comprovam os factos constatados durante a assistência de aulas em que os textos trabalhados foram propostos pelos professores e regra geral, eram excertos de textos que constavam dos manuais escolares da disciplina de Português. Poucas as vezes são os alunos que propõem textos para serem trabalhados nas aulas.

A par da questão acima, questionou-se os alunos sobre o modo como acedem aos textos na aula da disciplina de Português (Tabela 22)

Tabela 22: Acesso aos Textos na Aula da Disciplina de Português

	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Tenho um manual/livro para meu uso individual	13	13,3	4	5,7	17	10.1
Partilho o manual/livro com outro(s) colega(s)	9	9,2	10	14,3	19	11.3
Tenho acesso ao texto fotocopiado para meu uso individual	64	65,3	27	38,6	91	54.2
Partilho a fotocópia do texto com colega(s)	5	5,1	9	12,9	14	8.3
Leio o texto que o professor escreve no quadro ou projecta	7	7,1	20	28,6	27	16.1
n (total)	98	100	70	100	168	100

Os dados que são apresentados na tabela acima ilustram a realidade da maioria das escolas públicas moçambicanas em que poucos alunos usam o manual/livro no contexto de sala de aula, visto que apenas 13.3% dos alunos da Escola A e 5.7% dos da Escola B afirmam ter o manual do aluno. O acesso ao texto na aula de Português é feito, sobretudo, por via de fotocópias de uso individual. Como se comprova na tabela, 65.3% dos inquiridos na Escola A e 38.6% na Escola B afirmam: “tenho acesso ao texto fotocopiado para o meu uso individual”. Também estes dados estão em consonância com o que se observou na assistência de aulas. Outro dado interessante é que, na Escola B, há 28.6% dos alunos que afirmaram ter acesso ao texto na aula de Português a partir do “...texto que o professor escreve no quadro ou projecta”. Isto pode ser explicado pelo facto de a maioria dos alunos daquela escola vir de famílias de poucas posses e com dificuldades em conseguir fazer cópias dos textos propostos para as aulas, obrigando assim o professor a optar por redigir ou projectar os textos no quadro para que todos os alunos tenham acesso aos mesmos.

No que concerne ao modo como se processa a primeira leitura do texto, os inquiridos destacaram o seguinte (Tabela 23):

Tabela 23: Primeira Leitura de um Texto

	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Em voz alta, pelo professor	35	35,7	22	31,4	57	33.9
Em voz alta, pelos alunos	8	8,2	18	25,2	26	15.5
Silenciosamente	7	7,1	22	31,4	29	17.3
Previamente em casa	47	48,0	6	8,6	53	31.5
De outra forma	1	1,0	2	2,9	3	1.8
n (total)	98	100	70	100	168	100

Observando a tabela acima constata-se que, na Escola A, a maior parte dos inquiridos (48%) afirma que a primeira leitura de um texto é feita “previamente em casa”, enquanto na Escola B, 31.4% dos inquiridos dizem que a primeira leitura do texto é feita “em voz alta, pelo professor” e outros tantos dizem que é feita “silenciosamente”.

Os alunos foram também inquiridos sobre a origem dos questionários acerca dos textos lidos na sala de aula (Tabela 24)

Tabela 24: Questões Sobre os Textos

	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Constam do manual escolar	55	56,1	43	61,4	98	58.3
São elaboradas pelo professor	43	43,9	27	38,6	70	41.7
n (total)	98	100	70	100	168	100

Observando a tabela, nota-se que a maior parte dos inquiridos considera que as questões que são colocadas acerca dos textos são sobretudo as que “constam do manual escolar”, o que está em conformidade com a observação de aulas feitas ao longo da pesquisa. Há, no entanto, alunos que dizem que as questões sobre os textos são elaboradas pelos professores.

No que concerne ao modo como se responde às questões sobre os textos, observem-se os dados da tabela abaixo (Tabela 25):

Tabela 25: Modo de Resposta às Questões Sobre os Textos

	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
São respondidas por escrito, por todos os alunos, e depois discutidas na turma	66	67,3	36	51,4	102	60.7
São respondidas pelo aluno que o professor interpela individualmente	10	10,2	7	10,0	17	10.1
São respondidas por um aluno que se adianta a tomar a palavra	8	8,2	21	30,0	29	17.3
São respondidas pela turma, em conjunto	14	14,3	6	8,6	20	19.9
n (total)	98	100	70	100	168	100

Constata-se que a maior parte dos inquiridos afirma que as questões “são respondidas por escrito, por todos os alunos, e depois discutidas na turma”, (67.3% na Escola A e 51.4% na Escola B), facto este que contrasta com o que se observou durante à assistência de aulas, em que a maior parte das questões eram respondidas oralmente pelos alunos. Na Escola B, 30% dos inquiridos destacam que, frequentemente, as questões, “são respondidas por um aluno que se adianta a tomar a palavra”, isto sim, comprovado nas aulas assistidas. Na Escola A, 14.3% dos inquiridos destacam que as questões “são respondidas pela turma, em conjunto”, o que também observámos inúmeras vezes nas aulas assistidas.

A questão relativa ao modo como se ultrapassam as dificuldades de resposta às questões sobre os textos foi também apresentada no inquérito. Na tabela abaixo (Tabela 26), apresentam-se os respetivos dados:

Tabela 26: Modo como se Ultrapassam as Dificuldades de Resposta às Questões

	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
O professor coloca a questão a outro(s) aluno(s) até obter uma resposta certa	73	74.5	35	50,0	108	64.3
O professor dá a resposta correta	10	10.2	11	15.7	21	12.5
O professor reformula a questão	3	3.1	2	2.9	5	3
O professor pede ao(s) aluno(s) para reler(em) o texto em busca da resposta adequada	10	10.2	14	20.0	24	14.3
O(s) aluno(s) pede(m) uma explicação ao professor	2	2.0	8	11.4	10	6
n (total)	98	100	70	100	168	100

De acordo com os inquiridos” (74.5% na Escola A e 50.0% na Escola B), quando um aluno não sabe responder a uma questão, o que acontece mais frequentemente é “o professor colocar a questão a outros alunos até obter uma resposta certa. Este facto foi também constatado na observação de aulas. Outro dado interessante é que, poucas vezes “os alunos pedem uma explicação ao professor”, como se pode constatar na mesma tabela (2.0% dos inquiridos na Escola A e 11.4% na Escola B afirmam que os alunos solicitam esclarecimento da questão ao professor) Isso também observamos ao longo das aulas, nas quais havia pouca interacção entre os alunos e o professor.

Quando questionados sobre se as actividades de leitura desenvolvidas na aula de Português eram importantes para a vida dentro e fora da escola, quase todos os inquiridos das duas escolas foram unânimes em considerar que essas actividades eram, de facto, importantes para a sua vida, como se pode comprovar na tabela que se segue (Tabela 27).

Tabela 27: Importância das Actividades de Leitura Desenvolvidas na Aula de Português

	Escola A		Escola B		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Sim	97	99,0	70	100	167	99.4
Não	1	1,0	0	0,0	1	0.6
n(total)	98	100	70	100	168	100

Todos, exceto um, os alunos, disseram “Sim”, considerando que as atividades de leitura desenvolvidas na aula de Português preparam para as tarefas de leituras que têm ou terão de realizar na vida, na escola e fora da escola, hoje ou no futuro.

Os dados resultantes do questionário aplicado aos alunos evidenciam algum reconhecimento, por parte dos inquiridos, relativamente à importância da leitura, e a existência de algumas práticas de leitura, inclusive por iniciativa própria, seja através da internet seja pelo recurso a materiais existentes nas bibliotecas escolares. Este quadro não corresponde ao que os professores traçam sobre a mesma realidade, já que, segundo estes, os seus alunos não têm hábitos de leitura. A internet constitui um meio frequente de acesso a materiais de leitura, embora o modo como os alunos acedem à internet, sobretudo através do telemóvel, e a frequência com que fazem apontem ainda para um cenário de alguma precariedade. Quanto às percepções dos alunos sobre o ensino da leitura na aula de Português, aquilo que se pode deprender dos dados também não é coincidente com o que os professores dizem. Nas aulas, os alunos trabalham com fotocópias de textos, predomina a leitura em voz alta (feita pelo

professor ou pelos alunos) e as questões sobre os textos, retiradas, segundo os alunos, dos manuais, são, mais frequentemente, respondidas por escrito e discutidas depois na turma. Não se infere a existência de uma pedagogia que atenda às necessidades e dificuldades dos alunos pelo ensino e a prática de estratégias de interpretação.

3.3. Análise da Observação de Aulas

Para a materialização do presente estudo, a observação de aulas de leitura foi outra estratégia usada. Para o efeito, observaram-se aulas da disciplina de Português das 11.^a e 12.^a classes nas duas escolas que são objecto deste trabalho e que vimos designando como Escola A e Escola B.

A grelha de observação de aulas utilizada comporta sete (7) aspectos fundamentais, nomeadamente: a apresentação (tema da aula, texto, duração, número de alunos presentes e data da aula); generalidades (ambiente da sala de aula e disposição dos alunos nas carteiras); o acesso ao texto (número de alunos que têm acesso ao texto da aula e o modo como têm acesso ao texto através); as questões sobre o texto; momento da leitura propriamente dita; feedback dos alunos em relação à leitura e o tempo destinado a cada um dos tipos de atividade, tempo dedicado à leitura, tempo usado pelo professor para colocar questões sobre os textos e tempo usado pelos alunos para responder às questões, oralmente ou por escrito. Neste prisma, importa frisar que foram observadas dez (10) aulas da 11.^a e 12.^a classes, nas duas escolas que participaram no estudo.

3.3.1. Observação de Aulas na Escola A

A **primeira aula** observada foi da 12.^a classe, no dia 19 de junho de 2019, conforme os dados descritos na tabela abaixo:

Quadro 1: Aula 1 - Escola A

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Leitura e Interpretação do Texto "Língua".
1.2.	Texto:	"Língua".
1.3.	Duração:	45 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	20 (vinte)
1.5.	Classe:	12.ª classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Calmo Obs. Estavam poucos alunos por ser 1º tempo (7h) e muitos alunos residirem longe da escola. Entretanto, nos últimos 10' começam a chegar mais alunos.
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Dois a dois
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Não Obs. Os que tinham partilharam o texto com os colegas que o não tinham.
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Fotocópia dos textos Obs. Apenas um (1) aluno tinha acesso ao livro do aluno.
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente Obs.: Nesta aula o quadro só foi usado para redigir o tema.
4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Integrar e Interpretar
5.	Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto:	Sim
5.2.	O professor privilegia a leitura:	Em voz alta Obs.: Cada aluno lia um parágrafo.
5.3.	Quem faz a leitura modelo:	Professor
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura:	Não
6.	Feedback dos alunos em relação à leitura:	
6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto:	Às vezes
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura:	Sim
7.	Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita:	20 (vinte) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto:	2 (dois) minutos
7.3.	Respostas ao questionário:	13 (treze) minutos

Como se pode observar no quadro acima (Quadro 1), o tema da aula observada era "Leitura e interpretação do texto 'Língua'". A aula teve a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos, estavam presentes apenas 20 (vinte) alunos, de um universo de oitenta. No que concerne ao ambiente da sala

de aula, importa referir que o mesmo era calmo e que os alunos estavam sentados dois a dois. O texto trabalhado na aula foi “Língua”.

Relativamente ao decurso da aula propriamente dita, constatou-se que nem todos os alunos tinham acesso ao texto, os que não o tinham partilhavam-no com os outros colegas. Constatou-se ainda que, regra geral, os alunos tinham acesso ao texto por via de fotocópias dos mesmos. No que diz respeito às questões sobre o texto da aula, notou-se que, o professor fez as questões oralmente e que regra geral as questões implicavam *integrar e interpretar*.

Em relação ao momento da leitura propriamente dito, constatou-se que o professor orientou a leitura de aproximação ao texto, por via da leitura silenciosa. Tendo em conta a extensão do texto, o professor privilegiou a leitura em voz alta, cada aluno lia um parágrafo. Ao longo da actividade de leitura, o professor é que fez a leitura “modelo” do texto e não interrompia os alunos durante a leitura.

No que respeita ao feedback do professor, constatou-se que, só às vezes é que os alunos respondiam correctamente às perguntas sobre o texto, cabendo ao professor apresentar a resposta correcta. Durante a leitura, os alunos pareciam atentos. No que respeita ao tempo, constatou-se que, a leitura propriamente dita levou cerca de 20 minutos, o questionário sobre o texto apenas 2 minutos e as respostas ao questionário levaram cerca de 13 minutos.

A segunda **aula** na Escola A foi observada no dia 4 de julho de 2019; preste-se atenção ao quadro que se segue (Quadro 2):

Quadro 2: Aula 2 - Escola A

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Classificação das Estrofes quanto ao Número de Versos - Textos Líricos
1.2.	Textos:	"Surge et ambula" de Rui de Noronha; "A um poeta" de Antero do Quintal
1.3.	Duração:	45 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	53 (cinquenta e três)
1.5.	Classe:	12.ª classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Calmo Obs.: O professor mantinha a disciplina.
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Dois a dois
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Alguns Obs.: Cada par, por carteira, partilha o mesmo texto.
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Ditado

		Obs.: cinco (5) alunos tinham o livro do aluno.
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente
4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Localizar e recuperar
5.	Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto:	Não
5.2.	O professor privilegia a leitura:	Em voz alta Obs.: Cada aluno lia uma estrofe.
5.3.	Quem faz a leitura modelo:	Professor
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura:	Sim
6.	Feedback dos alunos em relação à leitura:	
6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto:	Não
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura:	Às vezes Obs.: Porque muitos não tinham o texto.
7.	Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita:	30 (trinta) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto:	5 (cinco) minutos
7.3.	Respostas do questionário:	10 (dez) minutos

Como se pode observar, a aula, da 12.^a classe, tinha como tema “Classificação das Estrofes quanto ao número de versos – Textos Líricos”. Teve a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos e estavam presentes cinquenta e três (53) alunos. O ambiente da sala de aula era calmo, pois o professor mantinha a disciplina, e os alunos estavam sentados dois a dois nas carteiras. Os textos trabalhados na aula foram “Surge et ambula” de Rui de Noronha e “A um poeta” de Antero de Quental. Nem todos os alunos tinham o texto da aula, apesar de o professor ter ditado o mesmo na aula anterior, para facilitar o acesso ao mesmo. As questões sobre o texto foram feitas oralmente e, na sua maioria, implicavam *localizar e recuperar*.

Em relação ao momento da leitura propriamente dito, constatou-se que o professor não “orientou” a leitura de aproximação ao texto, a leitura do texto foi feita de forma a que cada aluno lesse uma estrofe. A leitura “modelo” foi feita pelo professor e o mesmo interrompia constantemente os alunos ao longo da leitura, no sentido de corrigir a pronúncia de determinadas palavras. No que concerne às respostas dos alunos em relação às perguntas sobre o texto, notou-se que, normalmente, não respondiam correctamente às mesmas e muitos não estavam atentos durante a leitura, porque não tinham o texto consigo.

No que se refere ao tempo, constatou-se que, a leitura propriamente dita levou 30 (trinta) minutos, o questionário 5 (cinco) minutos e as respostas ao questionário levaram cerca de 10 (dez) minutos.

A **terceira aula**, da 12.^a classe, foi observada no dia 09 de julho de 2019, e dela se registou o seguinte:

Quadro 3: Aula 3 - Escola A

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Figuras de Estilo (Recursos de Linguagem)
1.2.	Texto:	"Sangue Negro" de Noémia de Sousa
1.3.	Duração:	45 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	61 (sessenta e um)
1.5.	Classe:	12. ^a classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Calmo
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Dois a dois
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Sim Obs.: Escreveram o mesmo os cadernos.
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Ditado Obs.: Por ser um poema, o professor optou por ditar o texto aos alunos.
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente
4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Integrar e Interpretar Obs.: Por se estar a trabalhar com figuras de estilo, houve muitas interpretações.
5.	Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto:	Não
5.2.	O professor privilegia a leitura:	Em voz alta
5.3.	Quem faz a leitura modelo:	Professor
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura:	Sim Obs.: Para corrigir a pronúncia de algumas palavras.
6.	Feedback dos alunos em relação à leitura:	
6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto:	Às vezes Obs.: Há sempre intervenção do professor para clarificar as respostas.
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura:	Sim
7.	Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita:	11 (onze) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto:	7 (sete) minutos
7.3.	Respostas do questionário:	20 (vinte) minutos

A partir do quadro acima (Quadro 3), constata-se que a aula, subordinada ao tema “Figuras de Estilo (Recursos de Linguagem), teve a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos, estando presentes 61 (sessenta e um) alunos. Foi trabalhado o texto “Sangue Negro”, de Noémia de Sousa. O ambiente na sala de aula era calmo e os alunos estavam dispostos em pares.

Os alunos tiveram acesso ao texto, porque o professor, por via de ditado, lho disponibilizou atempadamente. No que se refere às questões sobre o texto, as mesmas foram feitas oralmente pelo professor e eram, na sua maioria, do âmbito da integração e da interpretação.

Durante a aula, o professor não orientou a leitura de aproximação ao texto, tendo feito uma leitura “modelo” do texto na aula. A leitura em voz alta foi a mais privilegiada, tendo o professor interrompido constantemente os alunos ao longo da mesma. No que tange às respostas dos alunos em relação ao texto, constatou-se que, poucas vezes, respondiam correctamente às perguntas, precisando, sistematicamente, da resposta do professor. Os alunos ficavam atentos durante a leitura.

No que respeita ao tempo, verificou-se que, a leitura propriamente dita levou cerca de 11 minutos, o questionário sobre o texto levou cerca de 7 minutos e as respostas ao questionário levaram cerca de 20 minutos.

A **quarta aula** foi observada no dia 10 de julho de 2019:

Quadro 4: Aula 4 - Escola A

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Figuras de Estilo ou Recursos de Linguagem
1.2.	Texto:	"Sangue Negro"; Noémia de Sousa
1.3.	Duração:	45 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	15 (quinze)
1.5.	Classe:	12.ª classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Calmo Obs.: muitos alunos faltaram. Muitos estavam distraídos usando telemóveis em plena aula.
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Dois a dois
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Sim Obs.: Tratando-se de um poema curto, todos tinham o redigido nos cadernos.
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Ditado Obs.: Os alunos tinham o texto redigido nos cadernos.
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente
4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Integrar e Interpretar

5. Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto: Não
5.2.	O professor privilegia a leitura: Em voz alta
5.3.	Quem faz a leitura modelo: Alunos
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura: Sim
6. Feedback dos alunos em relação à leitura:	
6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto: As vezes
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura: Sim
7. Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita: 10 (dez) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto: 25 (vinte e cinco) minutos
7.3.	Respostas do questionário: 10 (dez) minutos

Como se constata no Quadro 4, a aula subordinava-se ao tema “Figuras de Estilo”, da 12.^a classe, teve a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos, e nela estavam presentes apenas 15 (quinze) alunos de um total de 90 (noventa). O texto trabalhado na aula foi “Sangue Negro”, de Noémia de Sousa. O ambiente da sala de aula era bastante calmo e os alunos estavam sentados dois a dois.

Todos os alunos tinham o texto nos cadernos, pois o professor “tinha-o facultado” através do ditado. As questões sobre o texto foram feitas oralmente e implicavam *integrar e interpretar*. O professor não orientou a leitura de aproximação ao texto, tendo privilegiado a leitura em voz alta; paralelamente, os alunos efectuaram a leitura “modelo” do texto. O professor interrompia constantemente os alunos ao longo da leitura. Os alunos, poucas vezes, respondiam correctamente às perguntas sobre o texto, apesar de estarem atentos durante a leitura.

A leitura propriamente dita levou cerca de 10 (dez) minutos, o questionário sobre o texto cerca de 25 (vinte e cinco) minutos e as respostas ao questionário cerca de 10 (dez) minutos.

A **quinta aula** observada, no dia 16 de julho, era da 11.^a classe. Subordinada ao tema “Contos Moçambicanos”, teve a duração de 90 (noventa) minutos, estando presentes 84 (oitenta e quatro) alunos, como se constata no quadro abaixo (Quadro 5):

Quadro 5: Aula 5 - Escola A

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Contos Tradicionais Moçambicanos
1.2.	Textos:	1. A Rã e o Touro - Teófilo Braga 2. Dia de Festa - Lourenço do Rosário
1.3.	Duração:	90 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	84 (oitenta e quatro)
1.5.	Classe:	11.ª classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Calmo Obs.: O professor manteve a disciplina durante a aula.
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Dois a dois Obs.: Em alguns casos estavam sentados na carteira mais de dois alunos.
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Alguns Obs.: O professor dispensou os alunos que não tinha o texto.
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Fotocópia dos textos
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente
4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Integrar e Interpretar
5.	Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto:	Sim
5.2.	O professor privilegia a leitura:	Silenciosa
5.3.	Quem faz a leitura modelo:	Alunos
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura:	Não Obs.: Corrigia as "falhas" de pronúncia depois da leitura
6.	Feedback dos alunos em relação à leitura:	
6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto:	Sim
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura:	Sim
7.	Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita:	20 (vinte) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto:	25 (vinte e cinco) minutos
7.3.	Respostas do questionário:	15 (quinze) minutos

Desta feita, os textos trabalhados na aula foram “A rã e o touro” de Teófilo Braga e “Dia de festa” de Lourenço do Rosário. O ambiente na sala de aula era relativamente calmo, porque o professor mantinha a disciplina. Os alunos estavam sentados dois a dois, nalguns casos havia 3 (três) alunos numa carteira.

Poucos alunos tinham o texto e o professor optou por dispensar os que o não tinham, uma vez que, na aula anterior, ele tinha distribuído fotocópias do texto a toda a turma. As questões sobre o texto, na sua maioria do domínio do de *integrar e interpretar*, foram feitas oralmente.

O professor orientou a leitura de aproximação ao texto e os alunos fizeram a leitura “modelo” do mesmo. A leitura silenciosa foi a que o professor mais privilegiou ao longo da aula. O professor não interrompia os alunos durante a leitura. Os alunos responderam correctamente à maior parte das questões e estavam atentos durante a actividade de leitura.

A leitura levou cerca de 20 (vinte) minutos, o questionário sobre o texto cerca de 25 (vinte e cinco) e as respostas ao questionário levaram cerca de 15 (quinze) minutos.

3.3.2. Observação de Aulas na Escola B

Continuando com a observação de aulas, em seguida, passa-se a apresentar a análise das 5 (cinco) aulas observadas na Escola B. O quadro abaixo (Quadro 6) refere-se à aula assistida no dia 5 de julho de 2019:

Quadro 6: Aula 1 - Escola B

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Textos Líricos
1.2.	Texto:	"Surge et ambula" -Rui de Noronha
1.3.	Duração:	45 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	42 (quarenta e dois)
1.5.	Classe:	12.ª classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Calmo
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Dois a dois
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Alguns Obs. Cerca de dez (10) tinham o texto.
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Fotocópia dos textos
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente
4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Localizar e recuperar
5.	Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto:	Não
5.2.	O professor privilegia a leitura:	Em voz alta
5.3.	Quem faz a leitura modelo:	Professor
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura:	Não
6.	Feedback dos alunos em relação à leitura:	

6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto:	Não
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura:	As vezes
7.	Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita:	11 (onze) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto:	5 (cinco) minutos
7.3.	Respostas do questionário:	15 (quinze) minutos

Observando atentamente o quadro, constata-se que a aula, da disciplina de Português da 12.^a classe e subordinada ao tema “Textos Líricos”, teve a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos, estando presentes 42 (quarenta e dois) alunos. O texto trabalhado na aula foi o de Rui de Noronha, intitulado “Surge et ambula”. O ambiente da sala de aula era calmo, pois a professora mantinha a disciplina, repreendendo toda a tentativa de desordem. Os alunos estavam dispostos dois a dois nas carteiras.

Poucos alunos tinham o texto, em fotocópia, o que dificultou bastante o trabalho da professora. No que diz respeito às questões sobre o texto, verificou-se que as mesmas, feitas oralmente, eram, na sua maioria, das dimensões de *localizar e recuperar*.

A professora não orientou a leitura de aproximação ao texto, tendo, ela própria, feito a leitura “modelo”. A leitura em voz alta foi privilegiada e a professora não interrompia os alunos durante a leitura. No que tange às respostas dos alunos, observou-se que, regra geral, não respondiam correctamente às perguntas sobre o texto e poucas vezes estavam atentos durante a leitura.

A leitura propriamente dita levou cerca de 11 (onze) minutos, o questionário sobre o texto cerca de 5 (cinco) minutos as respostas ao questionário duraram cerca de 15 (quinze) minutos.

A **segunda aula**, observada no dia 9 de julho de 2019, subordinada ao tema “Leitura e Interpretação do Texto”, teve a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos, com 67 (sessenta e sete) alunos presentes. O texto trabalho foi “A canção do exílio”, de Gonçalves Dias. O ambiente na sala de aula era calmo com os alunos dispostos dois a dois nas carteiras.

Todos os alunos tinham o texto, ditado pelo professor, uma vez que nenhum aluno tinha o manual. Quanto às questões sobre o texto, observou-se que as mesmas foram feitas oralmente pelo professor e na sua maioria implicavam *localizar e recuperar*.

O professor orientou a leitura de aproximação ao texto e os alunos fizeram a leitura “modelo” do texto. A leitura em voz aula foi a mais privilegiada na aula e o professor não interrompia normalmente os alunos durante a mesma. Apenas alguns alunos conseguiam responder correctamente às perguntas sobre o texto. Muitos alunos estavam desatentos ao longo da leitura.

A leitura propriamente dita levou 25 (vinte e cinco) minutos, o questionário sobre o texto, cerca de 10 (dez) e as respostas ao questionário, cerca de 5, como se pode constatar no quadro abaixo (Quadro 7):

Quadro 7: Aula 2 - Escola B

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Leitura e Interpretação do Texto "A Canção do Exílio"
1.2.	Texto:	"A Canção do Exílio"
1.3.	Duração:	45 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	67 (sessenta e sete)
1.5.	Classe:	12ª classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Calmo
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Dois a dois Obs.: Alguns é que se sentam dois a dois.
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Sim
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Ditado Obs. Nenhum aluno tinha o manual.
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente Obs. Privilegia respostas em coro.
4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Localizar e recuperar
5.	Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto:	Sim
5.2.	O professor privilegia a leitura:	Em voz alta
5.3.	Quem faz a leitura modelo:	Alunos
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura:	Não
6.	Feedback dos alunos em relação à leitura:	
6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto:	Às vezes
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura:	Às vezes Obs. Por causa da enchente (número elevado de alunos), a professora não conseguia "controlar" os alunos.
7.	Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita:	25 (vinte e cinco) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto:	10 (dez) minutos
7.3.	Respostas do questionário:	5 (cinco) minutos

No que tange à **terceira aula** observada, no dia 17 de Julho de 2019, observe-se o quadro (Quadro 8) que se segue:

Quadro 8: Aula 3 - Escola B

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Contos Tradicionais Moçambicanos
1.2.	Texto:	“Dia de Festa” – de Lourenço do Rosário
1.3.	Duração:	45 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	36 (trinta e seis)
1.5.	Classe:	11.ª classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Agitado
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Mais de dois
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Não
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Fotocópia dos textos
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente
4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Localizar e recuperar
5.	Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto:	Não
5.2.	O professor privilegia a leitura:	Em voz alta
5.3.	Quem faz a leitura modelo:	Professor
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura:	Sim
6.	Feedback dos alunos em relação à leitura:	
6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto:	Às vezes
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura:	Às vezes
7.	Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita:	20 (vinte) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto:	3 (três) minutos
7.3.	Respostas do questionário:	11 (onze) minutos

Foi observada uma aula da 11.ª classe, subordinada ao tema “Contos Tradicionais Moçambicanos”, com a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos, estando presentes 36 (trinta e seis) alunos. O texto usado na aula foi “Dia de Festa”, da autoria de Lourenço do Rosário. A aula decorreu num ambiente agitado e número de alunos por carteira era de mais de dois.

Nem todos os alunos tinham o texto da aula, o que pode ter contribuído para a agitação dos mesmos. Os alunos com o texto tinham-no em fotocópia. Em relação às questões sobre o texto, verificou-se que as mesmas foram feitas de forma oral e visavam, na sua maioria, *localizar e recuperar*.

O professor não orientou a leitura de aproximação ao texto, tendo privilegiado a leitura em voz alta, feita pelos alunos. Fez também a leitura “modelo” do texto e interrompia constantemente os

alunos durante a leitura. Com relação às respostas às perguntas sobre o texto, notou-se que os alunos só as vezes respondiam correctamente e raramente estavam atentos durante a actividade.

A leitura propriamente dita durou cerca de 20 (vinte) minutos, o questionário sobre o texto durou cerca de 3 (três) minutos e as respostas ao questionário cerca de 11 (onze) minutos.

No que se refere à **quarta aula**, observada no dia 17 de julho de 2019, veja-se o quadro abaixo (Quadro 9):

Quadro 9: Aula 4 - Escola B

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Artigo de Opinião
1.2.	Texto:	"Repensando a Gestão de Resíduos Sólidos" - António Muchanga
1.3.	Duração:	45 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	53 (cinquenta e três)
1.5.	Classe:	12.ª classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Calmo Obs.: A professora mantinha a disciplina.
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Dois a dois
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Alguns
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Ditado
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente
4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Localizar e recuperar
5.	Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto:	Sim
5.2.	O professor privilegia a leitura:	Grupal Obs. O texto era longo.
5.3.	Quem faz a leitura modelo:	Foram dois alunos a fazer a mesma.
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante a leitura:	Não
6.	Feedback dos alunos em relação à leitura:	
6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto:	Às vezes
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura:	Sim Obs. A professora indicava aleatoriamente os alunos para fazerem a leitura.
7.	Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita:	17 (dezassete) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto:	15 (quinze) minutos
7.3.	Respostas do questionário:	13 (Treze) minutos

A aula, da 12.^a classe, estava subordinada ao tema “Artigo de Opinião”, teve a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos, estando presentes 53 (cinquenta e três) alunos. O texto trabalhado na aula foi “Repensando a Gestão de Resíduos Sólidos” de António Muchanga. O ambiente da aula era bastante calmo, pois a professora impunha a ordem e a disciplina; a disposição dos alunos nas carteiras era de dois a dois.

No que tange ao acesso ao texto, notou-se que nem todos os alunos tinham o mesmo e que o mesmo tinha sido facilitado através do ditado. Quanto às questões sobre o texto, constatou-se que, as mesmas foram apresentadas oralmente pela professora e eram, na sua maioria, da dimensão de *localizar e recuperar*.

A professora orientou a leitura de aproximação ao texto e privilegiou a leitura em voz alta, feita pelos alunos, dada a dimensão do texto. Na sequência, 2 (dois) alunos fizeram a leitura modelo e a professora não os interrompeu durante a leitura. Poucas vezes os alunos responderam correctamente às perguntas sobre o texto e os mesmos estiveram sempre atentos durante a leitura, porque a professora escolhia aleatoriamente o aluno que devia dar sequência à leitura grupal.

Em relação ao tempo, verificou-se que, a leitura propriamente dita durou cerca de 17 (dezassete) minutos, o questionário sobre o texto cerca de 15 (quinze) minutos e as respostas ao questionário cerca de 13 (treze) minutos.

Da **quinta aula** observada na Escola B, no dia 17 de julho, registou-se o seguinte:

Quadro 10: Aula 5 - Escola B

Ord.	Actividade	Descrição
1.	Apresentação	
1.1.	Tema da Aula:	Leitura e Interpretação do Texto
1.2.	Texto:	"Sangue Negro"- Noémia de Sousa
1.3.	Duração:	45 minutos
1.4.	N.º de Alunos:	35 (trinta e cinco)
1.5.	Classe:	11. ^a classe
2.	Generalidades	
2.1.	Ambiente na sala de Aula:	Agitado Obs.: Muitos alunos não tinham texto.
2.2.	Disposição dos alunos nas carteiras:	Mais de dois
3.	Acesso ao Texto	
3.1.	Todos os alunos têm o texto da aula:	Não
3.2.	Os alunos têm acesso ao texto da aula através:	Ditado
4.	Questões sobre o Texto	
4.1.	As questões sobre o texto são feitas:	Oralmente

4.2.	As questões sobre o texto são mais para:	Localizar e recuperar
5.	Momento da Leitura Propriamente Dito	
5.1.	O professor "manda" fazer leitura de aproximação ao texto:	Sim
5.2.	O professor privilegia a leitura:	Em voz alta
5.3.	Quem faz a leitura modelo:	Alunos
5.4.	O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura:	Sim
6.	Feedback dos alunos em relação à leitura:	
6.1.	Os alunos, normalmente, respondem correctamente às perguntas sobre o texto:	Às vezes
6.2.	Os alunos ficam atentos durante a leitura:	Às vezes
7.	Tempo	
7.1.	Leitura propriamente dita:	10 (dez) minutos
7.2.	Questionário sobre o texto:	11 (onze) minutos
7.3.	Respostas do questionário:	6 (seis) minutos

Observando o quadro acima (Quadro 10), constata-se que se assistiu a uma aula da 11.^a classe subordinada ao tema “Leitura e Interpretação do Texto”, com a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos, estando presentes 35 (trinta e cinco) alunos. O texto trabalhado foi “Sangue Negro”, de Noémia de Sousa. O ambiente na aula era bastante agitado, pois muitos alunos não tinham o texto e havia mais de dois alunos em cada carteira.

Nem todos os alunos tinham o texto que estava a ser trabalhado na aula e os que o tinham, tiveram acesso ao mesmo por via de ditado. Quanto às questões sobre texto, notou-se que as mesmas foram feitas oralmente e visavam, na sua maioria, *localizar e recuperar*.

O professor orientou a leitura de aproximação ao texto e os alunos fizeram a leitura “modelo”. A leitura em voz alta foi a mais privilegiada pelo professor, que interrompia constantemente os alunos durante a leitura para corrigir a pronúncia de palavras. No que diz respeito às respostas dos alunos em relação à leitura, verificou-se que só às vezes os alunos respondiam correctamente às perguntas sobre o texto. Estavam desatentos durante a leitura, pois poucos tinham o texto da aula.

A leitura propriamente dita levou cerca de 10 (dez) minutos, o questionário sobre o texto durou cerca de 11 (onze) minutos e as respostas ao questionário levaram cerca de 6 (seis) minutos.

Genericamente, depois de uma análise das aulas observadas nas duas escolas, podemos dizer que foram observadas dez aulas de Português da 11.^a e da 12.^a classe. De forma geral, os temas abordados estavam relacionados com a leitura e interpretação de textos e as aulas tinham uma duração de 45 (quarenta e cinco) e 90 (noventa) minutos. Na Escola A, o número de alunos presentes na sala de aulas variou de 15 (quinze) a 84 (oitenta e quatro), enquanto na Escola B a variação foi entre 35 (trinta e cinco) a 67 (sessenta e sete) alunos.

Normalmente, nem todos os alunos possuíam os textos a usado na aula, os que o tinham partilhavam-no com alguém que o não tinha. Em relação ao ambiente na sala de aulas, observou-se que, na Escola A, o mesmo era normalmente mais calmo e os professores conseguiam manter a disciplina, apesar do atraso de alguns alunos que residiam relativamente longe da escola, sobretudo nas primeiras aulas do período da manhã. Ao contrário, na Escola B, regra geral, os professores não conseguiam manter a disciplina, muitas vezes, pelo facto de os alunos não terem acesso ao texto durante a aula.

As perguntas sobre os textos eram normalmente feitas oralmente. Nas aulas da Escola A, as questões sobre os textos eram visavam, sobretudo, *integrar e interpretar*, enquanto na Escola B eram mais do domínio do *localizar e recuperar*.

A leitura em grupo e em voz alta era mais frequente em qualquer das escolas, em detrimento da leitura de aproximação ao texto, feita com pouca frequência. No que tange à leitura modelo, verificou-se que, por vezes, era feita pelo professor, outras vezes, pelos alunos. Notava-se a interrupção dos alunos pelo professor durante a leitura, de modo a fazer reparos a alguns desacertos de pronúncia. O tempo da leitura propriamente dita variou entre 10 (dez) e 30 (trinta) minutos, ao passo que o tempo dedicado ao questionário sobre o texto variou de 2 (dois) a 27 (vinte e sete) minutos.

A observação das aulas permitiu a recolha de dados muito importantes, com base nos quais é possível identificar um conjunto de dificuldades e problemas que os outros meios de recolha de dados, nomeadamente os questionários, não evidenciavam ou apenas indiciavam.

Na verdade, a observação tornou possível a identificação de contextos pedagógicos pouco propícios à aprendizagem e a existência de práticas de ensino da leitura que dificilmente podem conduzir ao desenvolvimento de competências de uso da linguagem, em geral, e ao desenvolvimento das capacidades de leitura em particular.

No que se refere aos contextos de sala de aula, aquilo que se pôde constatar foi a existência de turmas com muitos alunos, nem sempre dispostos de maneira a facilitar o trabalho. A pouca assiduidade dos alunos, em alguns casos, merece também algum destaque, havendo mesmo uma situação em que os alunos que não tinham acesso ao texto foram dispensados. Esta realidade potencia um clima de indisciplina, que os professores controlam melhor ou pior em função da sua capacidade e uma descontinuidade no trabalho com os alunos resultante das muitas ausências.

No que ao ensino da leitura se refere, o facto de o acesso aos textos se fazer através de fotocópias ou de ditados e o reduzido número de alunos que têm o manual constituem um primeiro factor de dificuldades, não permitindo um trabalho sistemático e com alguma profundidade. No que diz

respeito ao desenvolvimento da aula, podemos encontrar alguns padrões, nem sempre coincidentes com o que as respostas aos questionários, nomeadamente por parte dos professores, evidenciavam.

Procurando reconstituir a sequência mais comum, podemos dizer que a leitura em voz alta tem algum predomínio, seja feita pelos professores, seja feita por alguns alunos, à vez e com interrupções do professor para correção da pronúncia de certas palavras. O acesso ao texto através de uma leitura silenciosa é menos comum. Relativamente aos questionários de interpretação dos textos, eles são normalmente orais, não havendo muito espaço para aprofundamento das questões ou para esclarecimento dos problemas de compreensão dos alunos. Torna-se assim difícil, aos professores, perceber o que os seus alunos efetivamente aprendem e sabem. Igualmente, não se vislumbram condições para que os alunos assimilem verdadeiramente o que lhes está a ser ensinado, nomeadamente por falta de momentos de explicação e de sistematização do que é trabalhado na aula

3.4. Análise dos Manuais

Nesta secção faz-se a análise dos manuais da disciplina de Português para a 11.^a e a 12.^a classe, com incidência nas tarefas / questionários sobre alguns dos textos que constam de diferentes unidades temáticas, em cada um dos manuais.

3.4.1. Análise do Manual da Disciplina de Português da 11.^a Classe

O manual da disciplina da disciplina de Português da 11.^a classe em uso no Sistema Nacional de Educação moçambicano tem como título “Língua Portuguesa – 11.^a Classe” e é da autoria de Maria Emília Morais, tendo sido editado pela Plural Editores em 2018. Importa referir que o manual foi aprovado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, como vem estampado na capa do mesmo.

3.4.1.1. Organização do Manual

Em termos de organização, o manual da disciplina de Língua Portuguesa da 11.^a classe apresenta uma capa colorida, com a imagem de uma ponte, uma obra de arte africana e capulanas. Ainda na capa, aparece escrito que o manual foi concebido de acordo o novo programa da disciplina de Língua Portuguesa.

O manual em análise tem 272 (duzentos e setenta e duas) páginas e encontra-se organizado em 18 (dezoito) unidades didáticas, a saber:

- Unidade 1 – Textos Normativos
- Unidade 2 – Textos Administrativos
- Unidade 3 – Textos Jornalísticos
- Unidade 4 – Textos Multiusos
- Unidade 5 – Textos Literários
- Unidade 6 – Textos de Pesquisa de Dados
- Unidade 7 – Textos Normativos
- Unidade 8 – Textos Administrativos
- Unidade 9 – Textos Jornalísticos
- Unidade 10 – Textos Multiusos
- Unidade 11 – Textos Literários
- Unidade 12 – Textos de Pesquisa de Dados
- Unidade 13 – Textos Normativos
- Unidade 14 – Textos Administrativos
- Unidade 15 – Textos Jornalísticos
- Unidade 16 – Textos Multiusos
- Unidade 17 – Textos Literários
- Unidade 18 – Textos de Pesquisa de Dados

Como se pode constatar, o manual propõe o estudo de seis (6) tipologias textuais, abordadas recursivamente, em cada um dos três (3) trimestres letivos, de acordo com o que está plasmado no Programa da Disciplina. Em cada trimestre, alteram-se apenas os textos específicos a serem trabalhados e as respectivas actividades.

Deste modo, tendo em conta o plasmado na página 2 do manual²⁹, pode-se destacar que na sua maioria as unidades estão organizadas à volta de textos e estruturadas em secções, como se observar abaixo:

- a) *“Ler – compreender* – para ajudar a compreender melhor os textos, onde deverá responder a questões de compreensão textual;

²⁹Morais (2018), *Língua Portuguesa – 11.ª Classe*, Maputo, Plural Editores.

- b) *Falar – Ouvir* - em que são sugeridas actividades que ajudam a melhorar a expressão oral;
- c) *Funcionamento da Língua* – para comunicar em português é preciso conhecer muito bem as regras da língua, isto é, a gramática. São essas regras que os exercícios desta secção te ajudarão a conhecer;
- d) *Escrita* – onde são apresentadas diversas propostas de exercícios para a prática da escrita;
- e) *Saber mais* – nesta secção fornecemos-te informações complementares que te permitem ir além dos saberes contidos no manual;
- f) *Falar – Escrever* – nesta rubrica exercita-se a escrita e a fala seguindo o modelo apresentado; com o tempo, escrever e falar bem tornar-se-ão algo simples, natural, sem que haja esforço para isso.”

Analisando o Manual da 11.^a Classe da disciplina de Português, encontrámos textos de diferentes géneros, a saber: poemas, contos, excertos de romances, regulamentos, crónicas, textos expositivos-explicativos, textos expositivos-argumentativos, autobiografias, reportagens, editoriais, artigos de opinião, ensaios, biografias, excertos de discurso, cartas de opinião, notícias, entrevistas, excertos de livros técnicos, receitas de cozinha, resenha crítica, textos dramáticos. Os poemas, os contos, os excertos de romances e as crónicas são que estão em maior número no manual, com 32, 19, 8 e 7 textos respetivamente.

Sendo assim, é possível observar que as unidades temáticas que maior número de textos propostos integra são: a Unidade Temática 5, “textos literários”, com 18 (dezoito) textos; a Unidade 11, “textos literários”, com 17 (dezassete) textos; a Unidade Temática 17, “Textos Literários”, com 18 (dezoito) textos. No que diz respeito às unidades temáticas com menor número de textos propostos, destacam-se a Unidade 10, “Textos Multiusos”, com 2 (dois) textos, e a Unidade 18, “Textos de Pesquisa de Dados”, também com 2 (dois) textos.

3.4.1.2. Textos Selecionados por Género para a Análise

Para a análise das actividades/questionários sobre os textos, seleccionamos dez (10) textos tendo em conta o seu género e a inclusão em diferentes unidades temáticas, nomeadamente:

- Unidade 1 “Textos Normativos” - **Excerto de romance** “*Niketche*”;

- Unidade 1 “Textos Normativos” - **Regulamento**, “*Lei da Família - Secção II - Casamento Civil*”;
- Unidade 2 “Textos Administrativos” - **Conto**, “*A Procuração*”;
- Unidade 3 “Textos Jornalísticos” - **Reportagem**, “*SIDA não é só doença de africanos pobres*”;
- Unidade 7 “Textos Normativos” - **Regulamento**, “*Excertos da Lei da Família - União de Facto*”;
- Unidade 9 “Textos Jornalísticos” - **Crónica**, “*Oh, missão ingrata esta a de escrever verdades*”;
- Unidade 10 “Textos Multiusos”, - **Artigo de Opinião**, “*Johnny e a Delinquência Juvenil: como a educação faz a diferença*”;
- Unidade 10 “Textos Multiusos”, - **Notícia**, “*Depois das fortes cheias, ciclone arrasa Moçambique*”;
- Unidade 11 “Textos de Literários” - **Poema**, “*Amor é um fogo que arde sem se ver*”;
- Unidade 12 “Textos de Pesquisa de Dados” - **Texto expositivo-explicativo**, “*Biblioteca Viva*”.

Após a apresentação dos textos selecionados para a análise, passa-se à análise das actividades/questionários referentes a cada um dos textos acima referidos, tendo como base os critérios sugeridos pelo PISA (Marôco *et al*, 2016, p. 33-34). Uma das dimensões da avaliação da literacia de leitura refere-se às estratégias cognitivas, aos processos mentais que o leitor utiliza para se movimentar dentro de um texto, para olhar de fora para esse texto ou para o comparar com outros textos. Tais estratégias podem focar-se predominantemente na utilização de conteúdo do texto ou predominantemente em conhecimentos que estão para além do texto:

- Localizar e recuperar* – requer que o leitor se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar e recuperar um ou mais elementos de informação;
- Integrar e interpretar* – requer que o leitor processe o que leu para poder atribuir um significado interno ao texto, que pense no texto como um todo e numa perspectiva abrangente;
- Refletir e avaliar* – requer que o leitor se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto, para relacionar a informação presente nesse texto com o quadro conceptual e as experiências do próprio leitor, ou com outras fontes de informação externas.

Fazendo uma análise das tarefas propostas no texto Excertos 1 (p.8), **Excerto do romance Niketche** de Paulina Chiziane, constata-se que as questões

- “1. Indica o estatuto de Rami”

e

- “2. Descreve o estado psicológico de Rami e explica as razões que o justificam.”

são do nível **integrar e interpretar**, pois as respostas não estão explícitas no texto.

A pergunta

- “3. “Obedecer, sempre obedeci. As suas vontades sempre fiz. Dele sempre cuidei. Até as suas loucuras suportei. Vinte anos de casamento é um recorde nos tempos que correm”. 3.1. Será que os esforços feitos pela mulher foram reconhecidos? Justifica a tua resposta, apoiando-te em passagens textuais.”

também está no nível **integrar e interpretar**, uma vez que a resposta sugere que o leitor deva interpretar a mesma com base em passagens textuais.

No que diz respeito ao questionário sobre o texto “Lei da Família – Secção II – Casamento Civil (p.17), um excerto de **Regulamento**, a questão

- “1. O que são impedimentos?”

é do nível **reflectir e avaliar**, uma vez que no texto proposto a resposta não está clara; para tal, o leitor deverá socorrer-se de outros elementos para melhor responder.

A pergunta

- “2. Que tipo de impedimentos existem? Explica cada um deles.”

está no nível **localizar e recuperar**, visto que a resposta está patente de forma clara no texto, nos artigos 30, 31 e 32.

A indagação

- “3. Um jovem de 16 anos pode casar-se?”

está no nível **localizar e recuperar**, uma vez que, no artigo 30, no número 2, a resposta está evidente, requerendo do leitor apenas uma leitura atenta para a identificação da mesma.

No que concerne à análise das perguntas sobre o Texto 1: A Procuração (p.26), do género **Conto**, importa referir que, a questão

- “1. Caracteriza a Dona Fatinha.”

é do nível **localizar e recuperar**, uma vez que, logo no 1º parágrafo do texto, aparece a resposta de forma explícita. A pergunta

- “2. Indica o motivo da sua preocupação.”

enquadra-se na dimensão **integrar e interpretar**, porque, apesar de a resposta estar no 2.º parágrafo, a mesma carece de alguma interpretação por parte do leitor.

A questão

- “3. Explica o sentido do provérbio “patrão fora, dia santo na loja.”

enquadra-se no nível **reflectir e avaliar**, porque, para explicar o sentido provérbio, o leitor deverá recorrer aos conhecimentos extratextuais para dar uma resposta satisfatória.

O mesmo acontece com a questão

- “3.1. Faz o levantamento de outros provérbios com o mesmo sentido.”

porque para dar resposta satisfatória, o leitor deve mobilizar os seus conhecimentos do mundo.

A indagação

- “4. Na localidade onde Dona Fatinha vive também há “barracas”. 4.1. Descreve-as, tendo em conta o texto.”

é do nível **integrar e interpretar**, porque, para o leitor descrever as barracas, deve mobilizar informações textuais e não textuais.

No que tange ao *Texto 4*: SIDA não é só doença de africanos pobres (p.45), do género

Reportagem, a questão

- “1. “A organização humanitária Médicos Sem Fronteiras (MSF) convidou-o para vir a Moçambique ajudar a diminuir o estigma e incentivar a adesão ao tratamento anti-retroviral.” 1.1. Clarifica o significado do termo “estigma” no âmbito sanitário.”

enquadra-se no nível **reflectir e avaliar**, pois, para responder positivamente à mesma, o leitor deve mobilizar os seus conhecimentos sobre o HIV-SIDA, uma vez que, no texto, não está explícito o significado de estigma.

A questão

- “1.2. Prova, com um extracto textual, a falta de adesão ao tratamento referida na frase.”

é notoriamente do nível de localizar e recuperar, tendo em conta que a resposta está de forma explícita na linha 80 do texto.

A pergunta

- “2. “Cordero é activista contra a SIDA desde 1988, mas apanhou o HIV em 1992.” 2.1. Identifica e explica o aparente paradoxo nesta frase.”

é do nível **reflectir e avaliar** porque, para responder devidamente, o leitor deve ser capaz de explicar robustamente o paradoxo da frase, recorrendo a conhecimentos e experiências que não aparecem no texto.

Quanto à questão

- “3. “Foi como se estivesse a usar uma rede mosquiteira com um mosquito já dentro, referiu-se à decisão que tomou com a sua namorada.” 3.1. Explica a fala de Cordero neste enunciado, de acordo com a informação textual.”,

a mesma enquadra-se no nível **integrar e interpretar**, pois o leitor deve, para responder, fazer uma reflexão baseada no conteúdo texto.

Fazendo uma análise das questões do texto “Excertos da Lei da Família – *União de Facto*” (p.123), um **Regulamento**, considera-se que a questão

- “1. “A união de facto” é uma nova figura introduzida na Lei da Família.1.1. Define, por palavras tuas, esse conceito.”

está na dimensão **integrar e interpretar**, visto que, para a sua resposta, o leitor deve interpretar, como se sugere “por palavras tuas”, a união de facto tendo em conta o que vem plasmado no texto.

A pergunta

- “1.2. Aponta o tratamento dado aos filhos nascidos dessa união e ao património que dela resulta.”

está no nível **reflectir e avaliar**, uma vez que o leitor deve mobilizar as suas experiências para dar a melhor resposta à pergunta, tendo em conta que no texto não há uma informação explícita sobre o assunto proposto.

No que concerne às questões do “Texto 1: Oh, missão ingrata esta a de escrever verdades”, (p.138), do género **Crónica**, constatou-se que a questão

- “1. José Craveirinha, na sua crónica, critica alguns leitores: “Há quem veja curto e pense que algumas vezes estamos a fazer chicana ou fazendo desta secção moca para resolver questões pessoais”. 1.1. Clarifica o sentido desta frase.”

está no nível **integrar e interpretar**, porque, para o leitor responder com clarividência à mesma, deve atribuir um significado a afirmação baseando-se em inferências extratextuais. A pergunta

- “2. A expressão “dezenas de jovens” está repetida no texto. 2.1. Consideras a repetição um erro? Justifica a tua resposta.”

enquadra-se na dimensão **reflectir e avaliar**, pois, para a sua resposta, o leitor deve sair do texto e fazer inferências baseadas na sua experiência.

A pergunta

- “3. Indica o principal objetivo desta crónica.”

pode-se enquadrar no nível **reflectir e avaliar**, uma vez que, para responder a esta questão, o leitor deve buscar referências sobre a segurança física dos jogadores fora do texto.

A questão

- “4. Será que é uma missão ingrata *escrever verdades*? 4.1. Apresenta o teu ponto de vista acerca deste assunto.”

está na dimensão **reflectir e avaliar**, tendo em conta que o leitor, para responder, deve buscar informações extratextuais para melhor sustentar o seu ponto de vista.

No que toca às questões sobre o “Texto 1: Johnny e a Delinquência Juvenil: como a educação faz a diferença” (p.150), do género de **Artigo de opinião**, constata-se que a questão

- “1. *Explicita o sentido do provérbio “Quem nasce torto tarde ou nunca se endireita”.*”

está na dimensão de **reflectir e avaliar**, uma vez que a pergunta sugere que o leitor, para melhor responder, tenha que mobilizar conhecimentos e experiências particulares.

A pergunta

“2. *O autor do artigo concorda com o sentido desse provérbio? Justifica.*”

enquadra-se no nível **localizar e recuperar**, uma vez que a resposta aparece de forma explícita no 1º parágrafo do texto.

A indagação

- “3. *Achas que um jovem delinquente é um problema que compete à família resolver?*”

enquadra-se no nível **integrar e interpretar**, tendo em conta que o leitor deve socorrer-se da interpretação do texto para melhor responder à indagação. Relativamente à pergunta

- “3.1. *Apresenta argumentos que fundamentem a tua opinião.*”,

a mesma situa-se no nível **reflectir e avaliar**, pois, para responder, o leitor deve suportar a fundamentação com base na sua experiência de vida.

A questão

- “4. *Identifica a mensagem que nos é transmitida pelo texto.*”

enquadra-se no nível **integrar e interpretar**, pois a mensagem transmitida pelo texto não aparece de forma explícita no mesmo.

A questão

- “5. *Neste texto de opinião, o seu autor apresenta uma tese, defendendo-a com argumentos que pretendem convencer o leitor do seu ponto de vista. A sua estrutura é a seguinte:*
- introdução;

- desenvolvimento;
- conclusão.

5.1. *Identifica, no artigo, cada umas das partes apresentadas.*”,

enquadra-se no nível **integrar e interpretar**, porque, para responder à mesma, o leitor deve ser capaz de interpretar o conteúdo do texto para indicar com clareza as partes do mesmo.

No “Texto 2: Depois das fortes cheias, ciclone arrasa Moçambique” (p.157), do género **Notícia**, a questão

- “1. *A passagem do ciclone Favio é uma situação deveras preocupante.* 1.1. Justifica a afirmação anterior.”

situa-se no nível **integrar e interpretar**, tendo em conta que, para responder à mesma, o leitor deve interpretar a frase mobilizando informações textuais e não textuais. A pergunta

- “2. *Descreve os estragos provocados pelo ciclone.*”

está no nível de **localizar e recuperar**, uma vez que a resposta aparece de forma explícita no último parágrafo do texto. **Localizar e recuperar** é o nível em que também se situa a questão

- “3. *Identifica a região mais atingida.*”,

porque a resposta está explícita no texto: “Vilankulos”.

A pergunta

- “4. *Indica as medidas que achas que o governo deve tomar para prevenir grandes estragos provocados pelas calamidades naturais.*”

está no nível **reflectir e avaliar**, uma vez que, para o leitor responder à questão, ele deve mobilizar os seus conhecimentos e experiências sobre as calamidades naturais.

No que se refere às questões sobre o “*Texto A - “Amor é um fogo que arde sem se ver”*” (p.162), do género **Poema**, destaca-se que a questão

- “1. *O sujeito poético pretende definir o amor. 1.1. Achas que o consegue fazer neste soneto? Justifica a tua resposta.*”

que está no nível **reflectir e avaliar**, pois o leitor, para responder à questão, deve fazer uma reflexão e avaliação das nuances do amor que o sujeito poético aborda, tendo que mobilizar conhecimentos extra-textuais para o efeito.

A pergunta

- “2. *Faz o levantamento das anáforas, antíteses, metáforas e anástrofes que encontras no poema.*”

está no nível **integrar e interpretar**, pois o leitor deve interpretar cada uma das figuras de estilo presentes no texto para lhes dar o devido enquadramento.

A indagação

- “2.1. Comenta a sua expressividade, tendo em conta o sentido global do soneto.”

enquadra-se no nível de **integrar e interpretar**, pois o leitor deve basear-se no texto para reforçar a sua interpretação.

A questão

- “3. A dualidade amorosa, expressa no poema, corresponde a duas concepções da mulher. 3.1. Indique-as.”

também se situa no nível **integrar e interpretar**, uma vez que, para o leitor indicar as concepções da mulher presentes no texto, o mesmo deverá realizar uma interpretação exaustiva do mesmo.

No que concerne às questões acerca do “Texto 3: Biblioteca Viva” (p.190), do género **expositivo-explicativo**, constata-se que a questão

- “1. Identifica o tema do texto.”

está no nível **integrar e interpretar**, uma vez que, para a identificação do tema do texto, o leitor deverá fazer uma interpretação cuidadosa do mesmo.

A pergunta

- “2. Divide o texto em partes e sintetiza o assunto de cada uma delas.”

enquadra-se no nível **integrar e interpretar**, pois o leitor deve fazer uma interpretação completa do texto para melhor identificar o tema do mesmo, porque este não está explícito.

A indagação

- “3. O título do livro de onde foi retirado o texto 3 (A Biblioteca na Escola: O futuro está lá) transmite-nos uma mensagem importante. 3.1. Explícite-a e justifica-a.”

está no nível **integrar e interpretar**, uma vez que a mesma requer do leitor uma capacidade de interpretação bastante apurada.

3.4.2. Análise do Manual da Disciplina de Português da 12.^a Classe

O manual da disciplina de Língua Portuguesa da 12.^a classe do Sistema Nacional de Educação moçambicano tem como título “Língua Portuguesa – 12.^a Classe”, é da autoria de Maria Emília Morais

e Filipe Macie e foi editado pela Plural Editores em 2017. Importa referenciar que o manual foi aprovado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, como consta da capa do mesmo.

3.4.2.1. Organização do Manual

Em termos de organização, o manual da disciplina de Língua Portuguesa da 12.^a classe apresenta uma capa colorida com imagem de uma torre de controlo marítimo, árvores e escadas em forma espiral. Ainda na capa aparece escrito que o manual foi concebido tendo em conta o novo programa da disciplina de Língua Portuguesa.

O manual em análise tem 256 (duzentos e cinquenta e seis páginas) e encontra-se organizado em 15 (quinze) unidades didáticas, a saber:

- Unidade 1 – Textos Normativos
- Unidade 2 – Textos Multiusos
- Unidade 3 – Textos Jornalísticos
- Unidade 4 – Textos Literários
- Unidade 5 – Textos de Pesquisa de Dados
- Unidade 6 – Textos Normativos
- Unidade 7 – Textos Multiusos
- Unidade 8 – Textos Jornalísticos
- Unidade 9 – Textos Literários
- Unidade 10 – Textos de Pesquisa de Dados
- Unidade 11 – Textos Normativos
- Unidade 12 – Textos Multiusos
- Unidade 13 – Textos Jornalísticos
- Unidade 14 – Textos Literários
- Unidade 15 – Textos de Pesquisa de Dados

Como se pode observar, o manual propõe o estudo de cinco (5) tipologias textuais que vão ser abordadas, de forma recursiva, nos três (3) trimestres letivos à semelhança do que está plasmado no Programa da Disciplina. E, em cada trimestre, mudam apenas os textos específicos a serem trabalhados e as respectivas actividades.

Deste modo, tendo em conta o plasmado na página 2 do manual³⁰, pode-se destacar que, as unidades estão organizadas à volta de textos e estruturadas em secções, como se observa abaixo:

³⁰ Morais & Macie (2017), *Língua Portuguesa – 12.ª Classe*, Maputo, Plural Editores.

- a) *“Ler – compreender – para ajudar a compreender melhor os textos, onde deverás responder a questões de compreensão textual;*
- b) *Falar – em que são sugeridas actividades que ajudam a melhorar a expressão oral;*
- c) *Funcionamento da Língua – para comunicar em português é preciso conhecer muito bem as regras da língua, isto é, a gramática. São essas regras que os exercícios desta secção te ajudarão a conhecer;*
- d) *Escrever – onde são apresentadas diversas propostas de exercícios para a prática da escrita. Ainda no que concerne a organização do manual, destaca-se que, no sentido de se orientar ao aluno, “ao escrever não te esquecer de: ordenar bem as ideias; dar uma boa apresentação aos trabalhos; assinalar os parágrafos de forma clara; usar correctamente os sinais de pontuação; evitar erros ortográficos; usar um vocabulário variado;*
- e) *Saber mais – são fornecidas informações complementares que te permitem ir além dos saberes contidos no manual;*
- f) *Falar – Escrever – exercita-se a escrita e a fala praticando e seguindo bons modelos;*
- g) *Pesquisar – nesta secção terás de mostrar que consegues ir além dos materiais que te fornecemos.”*

No Manual da 12.^a Classe encontramos textos de diferentes géneros, a saber: poemas, contos, excertos de romances, regulamentos, crónicas, textos expositivos-explicativos, textos expositivos-argumentativos, autobiografias, reportagens, editoriais, artigos de opinião, ensaios, biografias, excertos de discursos, cartas de opinião, notícias, entrevistas, excertos de livros técnicos, receitas de cozinha, resenhas críticas, textos dramáticos e crónicas de viagem.

Tendo em conta o número de textos que integram, destaca-se a Unidade Temática 4, “textos literários”, com 11 (onze) textos, a Unidade 9, “textos literários”, com 17 (dezassete) textos, e, ainda, a Unidade Temática 12, “Textos Jornalísticos”, com 12 (doze) textos. No que diz respeito às unidades temáticas com menor número de textos propostos, destacam-se a Unidade 10, “Textos de Pesquisa de Dados”, com apenas 1 (um) texto, e a Unidade 15, “Textos de Pesquisa de Dados”, com 2 (dois) textos.

3.4.2.2. Textos Seleccionados por Género para a Análise

Para a análise das actividades/questionários, seleccionámos dez (10) textos, tendo em conta o seu género e a inclusão em diferentes unidades temáticas, nomeadamente:

- Unidade 1 “Textos Normativos” - **Regulamento** “Lei N.º 18/2002 de 10 de Outubro;
- Unidade 2 “Textos Multiusos” - **Autobiografia** com o título “Eu tenho um sonho”;
- Unidade 4 “Textos Literários” - **Poema**, sem título de Miguel Torga;
- Unidade 4 “Textos Literários” - **Conto**, com o título “Dois irmãos”;
- Unidade 5 “Textos de Pesquisa de Dados” - **Ensaio**, intitulado “História da Língua Portuguesa”;
- Unidade 7 “Textos Jornalísticos” - **Poema**, com o título “Amanhã aconteceu”;
- Unidade 9 “Textos Literários” - **Artigo de Opinião**, intitulado “Falar de Poesia”;
- Unidade 9 “Textos Literários” - **Excerto de Romance**, sem título;
- Unidade 10 “Textos de Pesquisa de Dados” - **Entrevista**, com o título “Não digo!”;
- Unidade 14 “Textos Literários” - **Texto Dramático**, intitulado “*Texto B*: Auto da Barca do Inferno”.

Após a apresentação genérica dos textos seleccionados para a análise, passa-se a análise das actividades / questionários propostos para cada um dos textos acima citados, tendo como base os critérios anteriormente referidos e já utilizados na análise do manual da 11ª classe.

Assim, começando com a análise dos textos propostos, no que concerne ao **Texto D: Assembleia da República: Lei N.º 18/2002 de 10 de Outubro** (p.13), um **Regulamento**, a questão

- *“1. De acordo com o texto, por que motivo foi elaborada e promulgada a lei em estudo?”*

está no nível **localizar e recuperar**, pois a resposta vem explícita no 1.º parágrafo do mesmo.

A pergunta

- *“2. Caso a emissão do cartão de eleitor contenha algum erro de dados, o que deve o indivíduo visado fazer? 2.1. Indica o artigo em que esta situação está prevista.”*

também está no nível **localizar e recuperar**, pois a resposta está explícita no Artigo 5, no seu número 1.

A questão

- “3. Assinala com um X as afirmações correctas:

De acordo com a Lei...

- a) o recenseamento eleitoral é obrigatório;
- b) o recenseamento eleitoral é um dever do cidadão;
- c) só têm o direito de votar os cidadãos moçambicanos residentes em Moçambique ou em países de língua portuguesa;
- d) o voto é secreto quando assim o eleitor o entender;
- e) as brigadas de recenseamento eleitoral são criadas pelos partidos políticos envolvidos no sufrágio;
- f) a criação das brigadas de recenseamento eleitoral é da responsabilidade do STAE.”

está no nível **integrar e interpretar**, porque, para responder correctamente à mesma, o aluno deverá fazer um exercício de interpretação textual.

A questão

- “4. Relê as informações dos números 1 e 2 do artigo 7. 4.1. Parecem-te contraditórias? Justifica a tua resposta.”

pode-se enquadrar no nível **reflectir e avaliar**, uma vez que, ao responder, o aluno deverá fazer um exercício de avaliação da contradição entre os dois artigos que são descritos e apresentar o seu juízo de valor.

A pergunta

- “5. Será que todos os cidadãos moçambicanos (incluindo os doentes mentais) com idade de votação têm o dever de o fazer? Justifica a tua resposta fazendo uso da lei eleitoral.”

enquadra-se no nível **integrar e interpretar**, tendo em conta que a resposta pode estar explícita no próprio texto.

A questão

- “6. Explica claramente o número 2 do Artigo 10, apresentando um exemplo de uma situação que justifique a existência de uma brigada móvel.”

está no nível **reflectir e avaliar**, tendo em conta que a sua resposta está além do texto.

Em relação à pergunta

- “7. Explica o número 2 do Artigo 11.”,

considera-se que a mesma se enquadra no nível de **integrar e interpretar**, uma vez que, para dar a sua resposta, o aluno deve interpretar por suas palavras o alcance do respectivo artigo.

Outro texto analisado foi o *Texto C*, intitulado “Eu tenho um sonho” (p.28), do género **Autobiografia**, em que a única questão apresentada está no nível de **integrar e interpretar**, como se pode observar:

- *“O texto que acabaste de ler é um exemplo de um texto expositivo-argumentativo muito famoso, no qual estão presentes os tópicos apresentados na página 24.”*

*Faz, agora, uma ficha de leitura, indicando os aspectos que se seguem:
Identifica:*

- a) o autor;*
- b) o contexto;*
- c) a situação comunicativa (sermão, discurso político, artigo de opinião, diário, etc.);*
- d) o destinatário;*
- e) a tese e os argumentos;*
- f) a articulação dos argumentos (conectores que indicam relações de adição, disjunção, oposição, causa-efeito...);*
- g) a apresentação de provas e efeitos;*
- h) a construção frásica, relações sintácticas (presença de frases curtas, presença de frases coordenadas);*
- i) o vocabulário utilizado registos de língua, figuras de estilo, etc.).”*

No que tange à análise das perguntas relativas ao texto da página 52, enquadrado no género **Poema**, importa destacar que a pergunta

- *“1. Miguel Torga, pseudónimo de Adolfo Correia da Rocha, faz, neste poema, uma viagem de carácter simbólico. 1.1. O que representa essa viagem?”*

está no nível **integrar e interpretar**, uma vez que o aluno a resposta não está explícita no texto, carecendo uma interpretação do aluno.

No que se refere a pergunta

- *“2. O importante não é o caminho por onde andamos, mas sim o caminhar. 2.1. Comenta esta expressão com base no texto.”,*

podemos considerar que a mesma está no nível **reflectir e avaliar**, pois a resposta da mesma envolve a reflexão e inferências do aluno/leitor tendo em conta as suas experiências.

Relativamente às questões sobre o *Texto G*: “Dois Irmãos” (p.73), **Conto**, a pergunta

- *“1. Faz a localização espaço-temporal da história.”*

é do nível de **localizar e recuperar**, tendo em conta que o leitor encontra no texto a resposta de forma evidente.

A questão

- “2. Explica o sentido da frase “Os gazais são convincentes, a paciência é poderosa, mas o coração de um tímido não conquista ninguém.”

enquadra-se no nível **integrar e interpretar**, uma vez que, a partir da citação, o leitor pode explicitar o seu entendimento sobre o mesmo.

No concernente à questão

- “3. Galib gostava de trabalhar a Terra. 3.1. Procura, no texto, uma frase que apoie esta afirmação.”,

pode-se afirmar que a mesma está no nível **localizar e recuperar**, pois, no 1.º parágrafo, está a resposta claramente descrita.

Analisando o *Texto B*, intitulado “História da Língua Portuguesa” (p.89), do género **Ensaio**, constata-se que a questão

- “1. Como classificas o texto “História da Língua Portuguesa” quanto ao conteúdo? Justifica a tua resposta.”

está no nível **reflectir e avaliar**, uma vez que exige do leitor conhecimentos extras-textuais para melhor responder à mesma.

A pergunta

- “2. Explica de que modo o latim chega à Península Ibérica.”

enquadra-se no nível **localizar e recuperar**, uma vez que a resposta exacta da mesma está no 4.º parágrafo do texto.

A questão

- “3. O que entendes por romanização?”,

uma vez que a resposta não está explícita no texto, pode-se enquadrar no nível **integrar e interpretar**.

A questão

- “4. Qual das modalidades do latim foi levada à Península? 4.1. Justifica essa ocorrência.”

enquadra-se no nível **localizar e recuperar**, tendo em conta que a resposta está explícita no texto.

A questão que abaixo se apresenta é claramente do nível **localizar e recuperar**, pois, para o preenchimento da tabela, as informações são retiradas do texto:

- 5. *Completa a tabela:*

Período	Povo invasor da Península	Influência das línguas invasoras na língua nativa
	Germânicos (suevos e visigodos)	
Século		

O *Texto A* “Amanhã aconteceu” (p.106), enquadrado no género **Poema**, apresenta a questão

- “1. *Transcreve um verso que prove que a notícia se compromete com a actualidade.*”,

que se ajusta ao nível de **localizar e recuperar**, uma vez que o leitor tem a tarefa de localizar o verso e o transcrever.

A pergunta

- “2. *Indica os versos que sugerem um animismo.*”

está no nível **integrar e interpretar**, porque, para indicar os versos, o leitor tem que interpretar o conceito de animismo para melhor ajustamento.

Já para a questão

- “3. *Identifica o paralelismo e a interrogação retórica presentes no texto, analisando a sua expressividade.*”,

pode-se afirmar que a mesma está no nível de **reflectir e avaliar**, porque a resposta para a mesma vai além do texto.

No que diz respeito à análise das tarefas do *Texto B* “Falar de Poesia” (p.129), do género **Artigo de Opinião**, a questão

- “1. *Traduz, por palavras tuas, as recomendações feitas por Nuno Judice no texto B da página anterior, complementando o quadro abaixo.*

• Quatro conselhos para falar de poesia	
1.º Não falar	
2.º Falar devagar	
3.º Falar com o poema	
4.º Ouvir poema	

enquadra-se no nível de **integrar e interpretar**, pois sugere-se a tradução, por “palavras próprias do leitor”, logo não há uma resposta explícita. A outra pergunta sobre o mesmo texto

- “2. Depois de “falar com o poema”, ou seja, depois de o analisar, poderemos ler o que os críticos ou o próprio poeta disse sobre o poema. Porquê só depois?”

enquadra-se no nível **reflectir e avaliar**, pois, para a sua resposta o leitor deverá mobilizar argumentos que não estão no texto, a partir das suas vivências.

Fazendo uma avaliação das tarefas do *Texto Q* (p.150), do género **Excerto de Romance**, pode-se destacar que a questão

- “1. Faz a localização espacial e temporal da história, justificando com base no texto.”

está no nível **localizar e recuperar**, uma que a resposta está explícita no texto, o mesmo acontecendo em relação à pergunta

- “2. Identifica as personagens.

A questão

- “3. Caracteriza psicologicamente Benaf.”

situa-se no nível **integrar e interpretar**, uma vez que a resposta não está explícita no texto, requerendo para a sua resposta uma interpretação textual por parte do leitor.

Ainda na senda da análise das questões do *Texto Q*, constata-se que a questão

- “4. Analisa a carga simbólica do mocho no contexto cultural da tua região.”

está no nível **reflectir e avaliar**, assim como a questão

- “4.1. Indica outros animais aos quais também são atribuídos “poderes”.

uma vez que, para se responder às mesmas, o leitor deverá mobilizar conhecimentos extra-textuais mais consistentes. A pergunta

- “5. Analisa os diferentes conflitos retratados.”

está a nível de **reflectir e avaliar**, uma vez, que exige do leitor conhecimentos complementares para a sua plena resposta, enquanto, a questão

- “6. “Nada existe neste inferno e não ser a morte. Mesmo dessa não devemos ter medo. É preciso irmos ao encontro dela, só assim podemos vencê-la”. 6.1. Comenta esta passagem do romance *Kikia Matcho*.”

está no **nível integrar e interpretar**, uma vez que exige do leitor interpretação mais minuciosa da afirmação.

A questão

- “7. A frase “A SIDA existe” continua a ser divulgada, mas, infelizmente, esta doença vai expandindo-se cada vez mais. Por esse motivo a estigmatização de pessoas que vivem com SIDA continua a preocupar governos e sociedade. 7.1. No romance, uma das questões analisada é a disseminação do HIV-SIDA entre jovens. Comente este tema, tendo em conta as consequências de actos irrefletidos.”

está no nível de **reflectir e avaliar**, pois, para responder positivamente a esta questão, o leitor deverá recorrer a conhecimentos e experiências que tem sobre a temática de HIV-SIDA.

No que diz respeito às perguntas do *Texto A* “Não digo!” (p.160), do género **Entrevista**, pode-se sublinhar que a pergunta

- “1. Neste texto, há expressão, mas não há conteúdo. Porquê?”

se situa no nível de **reflectir e avaliar**, uma vez que, para a sua resposta, o leitor deve ter argumentos extra-textuais.

Em relação à questão

- “2. Um dos interlocutores recusa-se a seguir as regras tácitas da comunicação. Qual é a frase que ele emprega constantemente?”

ela situa-se no nível **localizar e recuperar**, uma vez que a resposta está explícita no texto, onde de forma repetitiva, aparece a expressão “Não digo.”

Por seu turno, a pergunta

- “3. No texto, um dos interlocutores faz perguntas a outra pessoa. 3.1. Com que objetivo?”

está no nível **integrar e interpretar**, pois o leitor, para responder à mesma, deve fazer uma interpretação exaustiva.

Na análise feita às perguntas do *Texto F* (p.234) – *Texto B*: *Auto da Barca do Inferno* (p.220), do género **Dramático**, constata-se que a questão

- “1. O excerto que acabaste de ler aborda assuntos interessantes que têm a ver com: - temática das peças de teatro; - conceito de texto dramático e- conceito de actor. Explica, por palavras tuas e com base no texto, o que entendeste sobre os conteúdos acima apresentados.”,

se enquadra no nível de **integrar e interpretar**, pois a resposta não está explícita no texto, requerendo do leitor alguma interpretação. Em relação à pergunta

- “2. E tu, concordas com as opiniões do autor? Justifica.”,

podemos enquadrá-la no nível **reflectir e avaliar**, uma vez que, na sua resposta, o leitor deverá mobilizar conhecimentos e experiências pessoais que estão além do texto.

A análise do manual adotado no sistema de ensino moçambicano para cada uma das classes abrangidas por este estudo, coloca-nos perante materiais didáticos que procuram corresponder de forma muito próxima ao que está estipulado nos programas da disciplina, o que se comprova, desde logo, na sua organização, em que cada um dos blocos corresponde a um trimestre letivo, integrando textos de natureza diversa, distribuídos pelas várias unidades, que são ciclicamente retomados em cada um dos períodos.

Um segundo aspeto a referir no que se refere aos manuais analisados remete para a diversidade de géneros textuais que neles podem ser encontrados, permitindo ao aluno o contacto com textos não apenas literários, mas também textos de outros domínios de atividade cuja leitura é fundamental para que um indivíduo possa ser um cidadão ativo e participante. No caso dos textos literários, destaque para a presença de textos poéticos, narrativos e dramáticos, de autores moçambicanos e de outros países de língua portuguesa, incluindo textos de autores canónicos da literatura portuguesa, entre os quais, Luís de Camões e Gil Vicente. Destaque também para a existência de textos do domínio dos meios de comunicação social, nomeadamente a crónica, a entrevista ou a reportagem, ou de textos próprios do contexto escolar, como o ensaio.

Um terceiro aspeto a ter em conta diz respeito às atividades de leitura dos textos que os manuais apresentam, que foram classificadas de acordo com os critérios sugeridos pelo PISA (Marôco *et al*, 2016, p. 33-34), tendo em as estratégias cognitivas e os processos mentais que o leitor mobiliza quando lê e que podem focar-se predominantemente na utilização de conteúdo do texto ou predominantemente em conhecimentos que estão para além do texto. Foram consideradas três categorias, *localizar e recuperar*, *integrar e interpretar* e *refletir e avaliar*, tendo-se constatado a presença regular e frequente de qualquer uma delas nos questionários relativos aos textos que foram englobados na análise.

Tanto pela diversidade de géneros textuais, literários e não literários como pela abrangência e variedade de questões colocadas acerca dos textos, pode considerar-se que os manuais adotados revelam algumas potencialidades para o ensino da leitura, entendido como promoção das competências leitoras, se devidamente trabalhados nas aulas.

Contudo, o que se constatou é que o manual não está presente na sala de aula, o que lá é trabalhado são textos a que os alunos acedem por meio de fotocópia ou ditado, não se tendo identificado práticas que verdadeiramente favoreçam o desenvolvimento de tais competências.

CONCLUSÕES

Este trabalho de investigação tinha como objetivo principal a caracterização das práticas de ensino da leitura no âmbito da disciplina de Português na 11.^a e na 12.^a classe do Ensino Secundário Geral em Moçambique.

Com recurso a uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, o tema foi problematizado e abordado com base em pressupostos teóricos relativos ao conceito de leitura, à importância da leitura nas sociedades actuais, ao ensino da leitura e à leitura em Moçambique. A reflexão teórica sobre a leitura e o seu ensino permitiu confirmar que o ensino da leitura continua a ser um assunto bastante complexo e amplamente discutido por investigadores da área. Thomazi (2009) sugere que “é fundamental investigar e conhecer melhor como são construídas as práticas de leitura no ambiente escolar. A prática de leitura é construída socialmente. Ainda que ocorra muitas vezes como um ato solitário, na medida em que supõe uma relação íntima entre leitor e texto, a leitura inscreve-se nas dimensões cultural e social.”

No processo de investigação recorreu-se a diferentes processos e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a questionários, destinados a professores e a alunos, à observação de aulas e à análise dos programas e dos manuais da disciplina de Português da 11.^a e da 12.^a classe, com o intuito de caracterizar as práticas de ensino da leitura no 2.^o ciclo do Ensino Secundário em Moçambique.

Os questionários foram dirigidos aos alunos do 2.^o ciclo do Ensino Secundário Geral e a professores que leccionam a disciplina de Português nesse nível de ensino. Dos alunos, pretendia-se, para além da caracterização do seu contexto familiar (profissão e habilitações literárias dos pais), colher informações sobre os seus hábitos e práticas de leitura e sobre as suas percepções sobre o ensino da leitura na aula de Português. O questionário dirigido aos professores, para além dos aspetos relativos à caracterização individual e à sua formação (idade, sexo, tempo de serviço, habilitações literárias e língua materna), destacava aspetos relativos às suas práticas de ensino da leitura e aos seus hábitos pessoais de leitura. De forma genérica, tanto os professores como os alunos têm consciência da importância da leitura nos processos de ensino e de aprendizagem e também no exercício da cidadania e na participação do indivíduo na comunidade. Contudo, o retrato da abordagem da leitura em contexto de sala de aula que emerge das respostas aos questionários, por parte de alunos e de professores, é menos claro, sendo de referir alguma contradição e alguma falta de

consistência nas respostas dadas, e não coincidente com o que a observação de aulas permitiu constatar.

Essa observação abrangeu dez aulas da 11.^a e da 12.^a classe, cinco em cada uma das escolas participantes do estudo, e é a partir dela que se consegue obter uma imagem mais concreta e mais fiel da realidade e das dificuldades que ela encerra.

A análise documental, para além dos programas da disciplina, focou-se nos manuais da disciplina de Português da 11.^a e da 12.^a classe adotados no Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Nos programas, a análise incidiu na organização, nos objetivos propostos, na distribuição dos conteúdos pelos tempos lectivos e na organização de cada unidade temática. A análise dos manuais da 11.^a e da 12.^a classe atentou na organização das unidades temáticas, nos géneros textuais presentes e, sobretudo, nas actividades de leitura relativas a um conjunto de textos, seleccionados tendo em conta a diversidade de géneros e a integração dos textos em diferentes unidades didáticas.

Pode-se considerar que o estudo atingiu os objetivos previstos, possibilitando a caracterização das práticas de ensino da leitura no 2.º ciclo do Ensino Secundário Geral de Moçambique, bem como a definição do perfil dos intervenientes nesse processo, professores e alunos, suas concepções e práticas de leitura.

No que diz respeito aos professores, constatou-se, em primeiro lugar que, contrariamente ao que acontecia anteriormente, sobretudo até 2010, já existem professores com formação psicopedagógica para o ensino do Português com o nível de licenciatura a lecionarem no Ensino Secundário. Os professores apresentam-se como leitores frequentes, algo que consideram os seus alunos não serem, tanto no âmbito da sua vida profissional como da sua vida privada, referindo uma grande variedade de géneros textuais: textos científicos, de comunicação institucional e legislação diversa; jornais, revistas, e também obras literárias (de autores moçambicanos como Paulina Chiziane, Mia Couto, José Craveirinha, entre outros), material de leitura que buscam na internet e em bibliotecas escolares.

Coincidindo no reconhecimento da importância da leitura na sociedade e do seu lugar central na aula de Português, as respostas referentes ao conceito de leitura e às práticas de ensino da mesma são menos elucidativas. Os professores consideram que ler é uma forma de aquisição de conhecimentos, consistindo, sobretudo, na decodificação de códigos gráficos, e que, se a leitura silenciosa facilita a compreensão textual, a leitura em voz alta ajuda a desenvolver capacidades de leitura. A consciência da complexidade da leitura e do processo do seu desenvolvimento não se evidencia e o modo como descrevem a abordagem da leitura não é muito consistente. E se há alguma

coincidência no reconhecimento do manual escolar como um elemento central para a escolha de textos e de questionários sobre os mesmos, a diversidade de respostas sobre as atividades realizadas e o modo como são sequenciadas não facilita a construção da imagem de uma aula padrão. Tal só se conseguiu a partir das aulas observadas que mostraram um formato tradicional e recorrente, no qual se destacavam o momento da leitura em voz alta pelos alunos, que o professor interrompia para corrigir o modo como certas palavras eram pronunciadas, e o do questionário, feito oralmente.

Quanto aos alunos, pode concluir-se, a partir dos questionários, que têm a noção de que a leitura é importante para a sua vida quotidiana. Veem a leitura como algo que valorizam, incluindo-a entre as três actividades preferidas na ocupação dos seus tempos livres. Dizem gostar de ler, sendo os livros técnicos e de divulgação científica os seus preferidos. A maior parte dos alunos diz escolher o que lê por iniciativa própria e, algumas vezes, por orientação dos professores. Muitos alunos dizem recorrer à internet para obtenção de informação diversa e que lêem na internet textos com interesse para a resolução de actividades escolares. No entanto, percebe-se que, no contexto extraescolar, a maior parte dos alunos quase que não tem acesso a materiais escritos. Neste aspeto, há diferenças entre os alunos das duas escolas que são objeto desta tese, sendo que os alunos da Escola A, de cariz urbano, têm mais acesso à internet ou a livros e outros materiais de leitura no contexto familiar, contrariamente aos alunos da Escola B que, na sua maioria, só têm contacto com o material de leitura na biblioteca escolar. Essa diferença está também evidente no modo como respondem à pergunta sobre o modo como têm o primeiro contacto com os textos trabalhados, com a maior parte dos alunos inquiridos na Escola A a afirmar que a mesma é feita previamente em casa, enquanto a maior parte dos alunos da Escola B destaca que o primeiro contacto com os textos acontece, regra geral, quando a sua leitura é feita pelos professores em voz alta. E apesar de a internet ser apontada como um dos principais meios de acesso a materiais escritos, o seu acesso não é fácil nem frequente para a maioria.

No modo como descrevem as práticas de ensino da leitura, evidenciam uma aula tradicional, muito centrada no professor, na qual os alunos usam textos fotocopiados, pois muitos deles não têm acesso ao manual escolar quer na escola, quer em casa.

No que se refere aos manuais escolares adotados, importa registar a presença nos mesmos, na linha do que é definido no programa, de textos de diferente natureza: textos normativos, textos administrativos, textos jornalísticos, textos multiusos, textos literários e textos de pesquisa de dados. Destaque-se a presença de textos literários, de autores da lusofonia como Eça de Queirós, José Craveirinha, Luís de Camões e outros, o que mostra que a dimensão literária é valorizada e potenciada. A diversidade de géneros textuais nos manuais é também de registar. Encontramos poemas, contos,

excertos de romances, regulamentos, crónicas, reportagens, editoriais, excertos de livros técnicos, resenhas críticas, entre outros. Relativamente aos questionários sobre os textos, foi possível constatar também alguma diversidade no nível para que as atividades remetem (*localizar e recuperar, integrar e interpretar, reflectir e avaliar*), nos termos da categorização adotada. Pela diversidade de géneros textuais, literários e não literários, e pelas propostas de atividades acerca dos mesmos, podemos considerar que os manuais valorizam a leitura perspectivada com competência multifacetada implicada em domínios diversos da atividade e da vida das pessoas. Podiam, portanto, constituir um importante instrumento de promoção da leitura, potenciando a realização de atividades de desenvolvimento dessa competência e facilitando o acesso a matérias escritas por parte dos alunos. Contudo, constatou-se que a maioria dos alunos não tem ou não usa o manual adotado, acedendo aos textos trabalhados nas aulas através de fotocópias ou ditado. Tal inviabiliza um trabalho consistente e continuado no âmbito da leitura.

É a partir das aulas observadas que melhor se pode perceber a realidade do ensino da leitura e as dificuldades que ele coloca. Essas dificuldades têm não só a ver com o número de alunos e o acesso destes aos textos, mas também com as próprias atividades realizadas, o modo como se lê o texto, os questionários, e a forma como os professores controlam o processo de compreensão dos seus alunos e os ajudam a ultrapassar as dificuldades com que eles se deparam.

De forma mais específica, a partir das aulas observadas, pode-se concluir que os alunos não têm condições de leitura adequadas dentro da sala de aula. Se o número de alunos é muito elevado, são também muitos os que faltam ou chegam tarde, não acompanhando o desenvolvimento dos trabalhos. A maioria dos alunos não tem o manual escolar e, mesmo quando os textos são disponibilizados em fotocópia, há muitos alunos que não têm o texto à sua frente durante a aula. Tudo isto contribui para um clima de indisciplina que os professores têm, por vezes, dificuldade em controlar. As estratégias da abordagem do texto, muito tradicionais e centradas no professor, assentam, sobretudo, na leitura em voz alta, pelo professor ou pelos alunos, e em questionários orais. O modo como se leem os textos, e o modo como se colocam as questões sobre os mesmos e se trabalha as respostas é, na maioria dos casos, pouco propício ao desenvolvimento da capacidade de leitura, faltando aprofundamento e sistematização, o controle dos processos de compreensão dos alunos e a identificação e superação das suas dificuldades.

Os resultados do trabalho de investigação desenvolvido permitem identificar fragilidades de várias ordens que, se não serem minimizadas, dificilmente permitirão uma verdadeira promoção das capacidades de leitura dos jovens que frequentam o Ensino Secundário em Moçambique.

A primeira dessas dificuldades prende-se com o contexto de sala de aula, o número de alunos por turma, a sua assiduidade e o acesso a matérias pedagógicas, nomeadamente ao manual escolar adotado, para trabalho na aula e para além dela. Enquanto estas condições não forem garantidas, dificilmente será possível desenvolver práticas pedagógicas produtivas e promover o desenvolvimento de competências de literacia dos jovens moçambicanos.

Uma segunda dimensão tem a ver com a necessidade de facilitar o acesso a materiais escritos por parte dos alunos, com um investimento na disponibilização de diferentes tipos de publicações, não só daquelas que são essenciais para a consolidação e aprofundamento das aprendizagens mas também de outras (obras literárias, de ficção científica, jornais, revistas, etc,) que possam proporcionar o prazer de ler e o interesse pela leitura. Para isso é fundamental investir na criação, onde não as há, e no equipamento das bibliotecas escolares, fazendo delas verdadeiros centros de recursos de apoio à aprendizagem e de promoção da literacia em contextos em que é difícil aceder a materiais escritos fora da escola.

Nesta dimensão, uma outra medida se afigura essencial: tem a ver com a criação de condições para que se possa aceder mais facilmente à internet, seja no contexto da escola, seja para além dela. Os alunos utilizam-na, mas, como se comprovou, não da forma e com a frequência desejáveis. Facilitar o acesso dos alunos à internet promoveria, em primeiro lugar, a comunicação entre eles, não só a nível pessoal, mas também enquadrada em atividades de natureza pedagógica. Facilitaria também o acesso a textos de natureza diversa, tanto para uso no âmbito da vida escolar, como no âmbito da sua vida privada, promovendo-se assim o acesso a um maior conhecimento do mundo e hábitos de leitura mais consistentes.

Um terceiro aspeto, não menos importante, é o que diz respeito à formação, inicial e contínua, de professores, sendo evidente a necessidade de os capacitar para uma efetiva promoção das competências leitoras no contexto escolar, indo além de uma abordagem tradicional que trabalha a leitura de uma forma mecanicista e pouco profunda, sem atenção aos processos de compreensão dos alunos e às suas dificuldades, muitas vezes simples pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais. Essa capacitação terá de considerar, por um lado, a natureza da leitura enquanto processo complexo de carácter cognitivo e social e, por outro, a sua condição de conteúdo escolar que exige a implementação de meios e estratégias adequadas ao seu desenvolvimento. Esta capacitação é tanto mais necessária, quanto mais difíceis são as condições em que os professores trabalham e os meios de que dispõem para levar a cabo a sua missão.

Ao traçar um retrato da escola moçambicana na vertente do ensino da leitura, identificando um conjunto de problemas e dificuldades, este estudo procura contribuir para a sua transformação. É importante, contudo, ter consciência que, face à dimensão do problema e à diversidade de fatores nele implicados, tal não é uma tarefa fácil. Para a sua solução, é fundamental um diálogo permanente e estruturado que envolva as entidades governamentais, a nível nacional, regional e local, os gestores escolares, os professores, os alunos e seus pais e encarregados de educação, no sentido de, harmoniosamente e em conjunto, se poderem desenhar políticas e estratégias adequadas, mas realistas, para a melhoria das práticas de leitura dos alunos que frequentam a escola em Moçambique.

Referências Bibliográficas

- Albasini, Ana Manuela da Costa. (2012). *aLer+ nas Escolas do Sistema de Ensino de Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa.
- Alves, Manuel Soares. (1996). *A Literatura, a Escola e os Jovens*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Alves, Maria Fátima. (2012). *O Ensino de Leitura na Escola. Resultados e Perspectivas*. In. Revista Letra Viva. Vol. 11. N° 1. UFPB. pp. 46-54.
- Amor, Emília. (1993). *Didáctica do Português*. 1.ª ed. Lisboa. Texto Editora.
- Arana, Alba Regina de Azevedo & Klebis, Augusta Boa Sorte. (2015). *A Importância do Incentivo à Leitura para o Processo de Formação do Aluno*. In. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. pp. 2669-2686.
- Assis, Célia Maria da Conceição. (2012). *O Papel dos Contos na Promoção da Leitura nos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Visão dos Professores e a sua relação com Biblioteca Pública e Escolar em Alcácer do Sal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa.
- Azevedo, Fernando & Balça, Ângela (2019). *Práticas de Educação Literária e de Promoção da Literatura*. In. Textura, V.21, nº45. p. 6-29.
- Azevedo, Fernando & Martins, Jorge. (2011). *Formar Leitores no Ensino Básico: a mais valia da implementação de um Clube de Leitura. Da Investigação às Práticas*, I (i). p. 24-35.
- Azevedo, Fernando; Sardinha, Maria da Graça & Machado, João (2019). *O perfil leitor do professor do 1º ciclo do Ensino Básico. Educação Literária e Construção da Compreensão Leitora*. Canoas. Editora da Universidade LaSalle. V.24. nº2. p. 9-16.
- Barbosa, Aline; Ferreira, Francine Veloso & Anjos, Luciana. (2012). *A Importância da Leitura no Processo de Alfabetização e o Uso da Biblioteca como Espaço de Construção do encanto pelo Ato de Ler*. In. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba. pp. 2598 – 2607.
- Bardin, Laurence (2016). *Análise de Conteúdo*. 1.ª ed. Lisboa. Edições 70.
- Bello, José Luiz de Paiva (2004). *Metodologia Científica*. Disponível em <https://amaurooliveira.files.wordpress.com/2013>. Consultado em 14.04.2020, às 18.16mim.
- Bitencourt, Tamara Vêras de. (2013). *A Leitura no Contexto Escolar*. In. Revista Educação por Escrito – PUCRS. Vol.4. N°2. pp.140-161.
- Buendia, Miguel. (2010). *Os Desafios da Leitura*. In. IESE. *Desafio para Moçambique*. pp. 257-271.
- Carvalho, José Brandão S. (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. 1ª ed. Universidade do Minho.
- Castro, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes. (1996). *Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses*. Braga. Biblioteca Pública de Braga.

- Cuamba, Enísio Guilhermina & Tasso, Ismara. (2018). *Práticas Discursivas e Pedagógicas de Letramento, no Eixo Leitura, em Contexto Multilíngue Moçambicano*. In: XI Seminário de Pesquisa em Letras. Universidade de Maringá.
- Daniel, Óscar & Pereira, Maria Isabel. (2019). *Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Português em Moçambique*. In: Revista UDZIWI. N° 33, Dezembro de 2019. Universidade Pedagógica de Moçambique. pp. 98-114.
- De Katele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier (1993). Metodologia da Recolha de Dados. *Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, Entrevistas e Estudos de Documentos*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Diniz, Maria João & Mendonça, Marisa. (2004). *O Ensino-Aprendizagem da Oralidade, da Leitura e da Escrita*. pp. 91 -127. In. Gonçalves, Perpetua & Diniz, Maria João. *Português no Ensino Primário. Estratégias e Exercícios*. Maputo. INDE.
- Diniz, Maria João *et al*, “Melhoria Qualitativa do Ensino – Aprendizagem do Português como Língua Segunda”. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2005.
- Dionísio, Maria de Lourdes da Trindade. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra. Livraria Almadina.
- Dionísio, Maria de Lourdes; Viana, Fernanda Leopoldina & Gonçalves, Albertino. (2007). *Dar vida às letras. Promoção do Livro de Leitura*. Comunidade Intermunicipal do Vale do Minho.
- Dorneles, Darlon Machado. (2012). *A Leitura e Escrita no Ensino de Língua Portuguesa*. In. Anais do SIELP. Vol.2. n°1. Urbelândia. EDUFU.
- Famoso, Conceição António. (2013). *Motivação e Hábitos de Leitura. Caracterização da Motivação e Relação dos Hábitos de Leitura nos Estudantes do Segundo Ciclo 5º Ano*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Favalessa, Lígia A. & Barros, Dulce Elena Coelho. (2011). *Leitura Literária no Contexto Escolar. Os Clássicos em Cena*. In. *Revista Práticas de Linguagem*. Vol. 1. N.º2. pp. 41-51.
- Fernandes, Patrícia Verónica Nascimento Dias. (2017). *Políticas Públicas de Promoção da Leitura no Brasil e em Portugal*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Foddy, William. (1996). *Como perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras. Celta Editora.
- Freitas, Eduardo de.; Casanova, José Luís & Alves, Nuno de, *Hábitos de Leitura. Um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Fumo, Óscar Alexandre (2019). *O ensino da literatura e a formação de leitores. Práticas didático-pedagógicas nas aulas de Português em Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas.
- Gil, António Carlos. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo. Editora Atlas. SA.
- Gouveia, Beatriz & Orenszejn, Miriam. (2006). *Alfabetização em Contextos de Letramento*. pp. 34 – 38. In. Carvalho, Maria Angélica Freire de & Mendonça, Rosa Helena. *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília. MEC-SEED.

- Gunther, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa; Esta é a Questão?* Brasília in: Psicologia, Teoria e Pesquisa, Vol. 22, p.201-210. (Março/ Agosto 2006).
- Hill, Manuela Magalhães & Hill, Andrew. (2000). *Investigação por Questionário*. 1ª ed. Lisboa. Edições Sílabo.
- INDE/MINED (2010). *Português, Programa da 11.ª Classe*. Maputo. INDE/MINED.
- INDE/MINED (2010). *Português, Programa da 12.ª Classe*. Maputo. INDE/MINED.
- Iubel, Cristina & Venturini, Maria. *Leitura na Perspectiva Discursiva*. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Consultado em 06.11.2018, às 17.56mim.
- Krug, Flávia Susana. (2015). *A Importância da Leitura na Formação de Leitor*. In. REI. Vol.10. N.º22.
- Lakatos, E. M. & Marconi. M. A (1999). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Leffa, Vilson. (1996). *Aspectos da Leitura*. 1.ª ed. Porto Alegre. Sagra-Luzzato.
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. 2ª ed. Lisboa. Instituto Piaget.
- Liasse, Sara Antónia. (2015). *Moçambique surge et ambula. A interculturalidade no corpus literário obrigatório no Ensino Secundário Geral*. (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa.
- Lobo, Manuel Francisco & Nhêze, Ismael Cassamo. (2008). *Qualidade de Ensino no Ensino Primário*. Maputo. Movimento Educação para Todos.
- Macário, Zito. (2016). *Ensino da literatura. Um desafio para os professores de Língua Portuguesa em Moçambique*. I. Revista UDZIWI, nº26. Maputo. Universidade Pedagógica.
- Magalhães, Ana Maria & Alçada, Isabel. (1994). *Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do Século XXI*. Lisboa. Editorial Caminho.
- Maolele, António José Damião. (2011). *Do texto literário à gramática. Como ensinar aspectos gramaticais a partir do texto literário* (Dissertação de Mestrado em Ensino do Português). Universidade Eduardo Mondlane.
- Marcelino, Celine (2008). *Métodos de Iniciação à Leitura – Concepções e Práticas de Professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Marcushi, L.A. (2003). *Da Fala para a Escrita. Actividades de Textualização*. São Paulo. Cortez Editora.
- Maria, Verbena. (2006). *Escritores e Leitores*. pp. 90-96. In. Carvalho, Maria Angélica Freire de & Mendonça, Rosa Helena. *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília. MEC-SEED.
- Marôco, João; Gonçalves, Conceição; Lourenço, Vanda & Mendes, Rosário. (2016). *PISA 2015 – Portugal. Vol. 1. Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática*. Lisboa. IAVE.
- Martins, Maria da Esperança de Oliveira & Sá, Cristina Manuela. (2008). *Ser Leitor no séc.XXI. Importância da Compreensão na Leitura para o Exercício Pleno de uma Cidadania Responsável e Activa*. In. Saber (e) Educar. Universidade do Aveiro. pp. 235-246.

- Melo, Bárbara Olímpia Ramos de & Amado, Fabiana Gomes. (2015). *Leitura e Oralidade no Contexto Escolar. Práticas com Contos Africanos*. In: Anais do IV Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. Universidade Estadual de Piauí. Teresina. Brasil.
- Michel, Maria Helena. (2005). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. São Paulo. Editora Atlas.
- MINEC/INDE (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo. Imprensa Universitária.
- Ministério da Educação. (2007). *Programa de Apoio à Leitura e Escrita*. Brasília.
- Morais, Maria Emília & Macie, Filipe. (2017). *Língua Portuguesa - 12.ª Classe*. Maputo. Plural Editores.
- Morais, Maria Emília (2018). *Língua Portuguesa – 11.ª Classe*. Maputo. Plural Editores.
- Moreira, Ilda Susana Pereira. (2014). *Motivação para a Leitura*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Moreira, Paloma Rodrigues. (2017). *A Importância da Leitura na Educação Infantil*. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/321586571>.
- Napido, Pedro Manuel. (2017). *A configuração da literatura infantil e juvenil em contexto multilingue. O caso de Moçambique*. In: Chimica, Francisco & Napido, Pedro Manuel (orgs). "Literaturas africanas de língua portuguesa. Contextos e desdobramentos". 1ª ed. Rio de Janeiro. Mares. P. 15-42.
- Oliveira, Ângela, et al. *Leitura na Escola. Espaço para gostar de ler*. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/acer. Consultado em 17.09.2018.
- Oliveira, Célia Maria Silva. (2016). *A Importância da Competência da Leitura na Aprendizagem da Língua Portuguesa. Estudo de Caso da Província do Uíge, Angola*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa.
- Orlandi, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. (2008) 8.ª ed. São Paulo. Cortez Editora.
- Passos Sachi dos. (2012). *A Importância da Leitura*. (Monografia Científica). Instituto Superior de Educação do Vale do Juruema.
- Petroni, Maria Rosa & Oliveira, Edsônia de Souza. (2010). *Livro Didático de Língua Portuguesa. Formando o Leitor e o Produtor de Textos?*. In: Polifonia. Cuiabá. Vol. 17. N°21. pp. 132-146.
- Pires, Erik André de Nazaré. (2012). *A Importância do Hábito da Leitura na Universidade*. In: Revista ACB. Biblioteconomia em Santa Catarina. Florianópolis. Vol.17. n°2. pp. 365 – 381.
- Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa & Moreira, Lucineia de Souza Gomes. (2018). *Prescrição de Leitura na Escola e Formação de Leitores*. In: Ciências e Cognição. Vol.13. pp. 231-242. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>
- Psathas, G. (1973). *Introduction*. In: Psathas, G. (Ed.). Phenomenological Sociology. Issues applications. New York. John Wiley & Sons.

- Ramos, Raquel. (2015). *Fazer Leitores na era Digital. O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa. Rede de Bibliotecas Escolares.
- Rauen, Adriana Regina Feltrin. *Práticas Pedagógicas que estimulam a leitura*. São Paulo 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao-pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>> Consultado em 30-10-2018.
- República de Moçambique (2017). *Ler e escrever em casa. Ler e escrever na escola. Ler e escrever na comunidade*. Maputo. MINEDH.
- Rocha, Márcia Valéria; Carvalho, Viviane de Oliveira de & Araújo, Emily Lina. *A Importância da Leitura como fonte de Conhecimento e Participação na Sociedade*. In. JOIN. Encontro Internacional de Jovens Investigadores. Edições Brasil. Disponível em www.joinbr.com.br. Consultado em 26.10.2018.
- Rodrigues, Ana Patrícia Inácio. (2012). *Processos Cognitivos e Leitura. Estudo Comparativo em Crianças com e sem Dificuldades na Leitura*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa.
- Sabino, Maria Manuela do Carmo de. (2008). *Importância Educacional da Leitura e Estratégias para a sua Promoção*. In: Revista Iberoamericana de Educacion.
- Saide, Abôndio João. (2012). *Concepções e Práticas dos Professores do Ensino Básico sobre o Ensino da Leitura. Um Estudo na Província do Niassa, Moçambique*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Sakukuma, Alexandre. (2012). *Análise Crítica do Programa da Reforma Educativa para o Ensino do Português LS na 7.ª Classe em Angola*. (Dissertação de Mestrado). FCSH-Universidade Nova de Lisboa.
- Salles, Jerusa Fumagalli e Parente, Maria Alice de Matos. (2002). *Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças. Relações com Compreensão e Tempo de Leitura*. In. Psicologia: Reflexão e Crítica. Pp. 321 – 331.
- Santos, António Raimundo. (2000). *Metodologia Científica. A Construção do Conhecimento*. 3ª ed. Rio de Janeiro. DPeA.
- Santos, Márcia Regina Mendes. (2008). *O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Departamento de Linguística Geral e Românica.
- Santos, Maria de Fátima Silva dos. (2010). *Práticas de Leitura na Escola. Concepções e Abordagens*. In. Estud. Ling. Londrina. N°13/1. pp. 257-276.
- Santos, Nobre Roque dos. (2006). *Estratégias de Ensino da Leitura/Compreensão de Textos Didáticos*. (Dissertação de Mestrado). PUC-SP/UP.
- Serra, Elisabeth D`Angelo. (2006). *Livros de Literatura e Televisão*. pp. 120-124. In. Carvalho, Maria Angélica Freire de & Mendonça, Rosa Helena. *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília. MEC-SEED.

- Silva, Edna Lúcia e Menezes, Estera Muszkat. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis: UFSC.
- Silva, Edna Lúcia e Menezes, Estera. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*, 3.ªed, Florianópolis: UFSC.
- Silva, Suely Barros Bernardino da. (2007). *Uma Reflexão sobre o Papel da Escola no Ensino da Leitura*. In. Revista Eletrônica Aboré - Manaus. Edições 03.
- Silva, Teresa Assunção Andrade da. (2012). *A Escola e a Promoção da Leitura. Reflexão sobre uma Experiência na Aula de Português*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto.
- Sousa, Maria José & Baptista, Cristina Sales (2014). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios*. 5ª ed. Lisboa. Pactor.
- Souza, Manuela Cunha (2010). *Práticas de Leitura no Espaço Escolar: (im) posição Docente e a Formação Discente*. In. Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – I Fórum Latino-americano de Pesquisadores de Leitura.
- Tavares, Clara Ferrão. (2007). *Didáctica do Português. Língua Materna e não-Materna no Ensino Básico*. Porto. Porto Editora.
- Thomazi, Áurea. (2009) *Práticas de Leitura na Escola: Entre Formação Humana e Escolar*. In Maria Inês Coelho & Anna Costa. (Orgs.), *A Educação e a Formação Humana. Tensões e Desafios na Contemporaneidade* (p. 113-12). Porto Alegre. Artmed. Disponível em www.mestradoemgsedl.com.br/.
- Torre, Isabel Paula Pedro Brito de. (2012). *Clubes Virtuais de Leitura. Práticas e Competências Leitoras*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Instituto de Educação

ANEXOS

10. Como seleciona os textos que são trabalhados nas suas aulas?

11. Descreva a sequência de actividades que, mais frequentemente, desenvolve ao trabalhar os textos nas suas aulas:

1º Passo _____

2º Passo _____

3º Passo _____

4º Passo _____

12. Que questões sobre os textos costuma colocar aos seus alunos? (dê 3 exemplos)

13. Como é que controla o processo de compreensão dos alunos?

14. Que tarefas, no âmbito do ensino da leitura, propõe habitualmente para trabalho de casa (TPC)?

15. Qual julga ser a opinião dos seus alunos sobre as aulas em que se trabalha a leitura?

16. Como é que caracteriza os hábitos de leitura dos seus alunos?

III. Caracterização das Práticas Pessoais de Leitura

17. O que tem lido no âmbito da sua atividade profissional (por exemplo: livros científicos, legislação, comunicação institucional, etc)?

18. O que lê no dia-a-dia (excepto leituras no âmbito profissional)?

19. Quantos livros de literatura leu no último ano? Dê exemplos.

20. Como é que tem acesso ao material de leitura?

21. Vai a biblioteca(s)? Se sim, com que frequência?

22. Em que condições tem acesso a internet?

22.1. Tendo acesso à internet, o que costuma ler?

Muito obrigado pela colaboração

Anexo 2: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Código _____

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Com este questionário, enquadrado num estudo de Doutoramento em curso na Universidade do Minho, Portugal, procuro conhecer sobre as tuas práticas de leitura, bem como a tua opinião sobre a leitura na escola.

Por favor, lê, atentamente, cada questão e seleciona as opções que melhor correspondam ao teu caso pessoal ou traduzam a tua opinião.

Todas as respostas são confidenciais.

Desde já, agradeço a tua colaboração!

I - Dados Pessoais

1.1. Escola Secundária: _____

1.2. Classe: _____

1.3. Sexo: Masculino [___]; Feminino [___]

1.4. Idade: a) 15 – 18 anos [___]; b) 19 – 22 anos [___] c) Mais de 23 anos [___]

1.5. Profissão dos pais:

1.5.1. Profissão da mãe: _____

1.5.2. Profissão do pai: _____

1.6. Habilitações dos pais:

1.6.1. Habilitações da mãe: _____

1.6.2. Habilitações do pai: _____

II - Concepções e práticas de leitura

2.1. Das afirmações abaixo apresentadas, **seleciona as 3** que melhor traduzem o que pensas sobre a leitura:

- É algo fundamental para construção do nosso conhecimento.
- É algo, normalmente, associado à atividade escolar.
- É importante na ocupação dos meus tempos livres.
- É o principal meio de acesso à informação sobre o que acontece no país e no mundo.
- É um requisito para a realização de grande parte das atividades do dia a dia.
- É uma atividade aborrecida.
- É uma fonte de prazer e diversão.
- É uma obrigação, para estudar e realizar tarefas escolares.

2.2. O que fazes nos teus tempos livres? Assinala as **3** atividades preferidas:

- Ler
- Ver televisão
- Navegar na Internet
- Jogar (no computador, telemóvel, consola, etc)
- Estar com amigos
- Praticar desporto

- Ouvir música
- Ver filmes (no cinema ou em DVD)
- Outra atividade. Qual? _____

2.3. Para além da leitura associada à realização das tarefas escolares, o que lêes habitualmente?

- Jornais
- Revistas
- Ficção (romances, contos, ...)
- Poesia
- Biografias
- Diários
- Banda desenhada
- Textos na internet
- Ficção científica
- Livros técnicos e de divulgação científica (História, Ciência, Arte, ...)
- Outro. Qual? _____

2.4. Como tens acesso aos materiais que lêes?

- Na biblioteca da escola
- Noutra biblioteca
- Compra
- Empréstimo de familiares/amigos
- Existem em casa
- Através da internet

2.5. Como seleccionas o que lêes?

- Interesse e iniciativa própria
- Sugestão de amigos
- Sugestão de familiares
- Sugestão de professores
- Outra forma. Qual? _____

2.6. Lembras-te do último livro que leste?

2.6.1. Qual foi? _____

2.6.2. Leste-o

- por iniciativa própria
- por obrigação escolar

2.6.3. Quando o leste?

- Há menos de um mês
- Há menos de seis meses
- Há menos de um ano
- Há mais de um ano

2.7. Com que frequência acedes à internet?

- Estou quase sempre ligado
- Várias vezes ao dia
- Uma vez por dia
- Algumas vezes por semana
- Raramente

2.8. Como acedes à internet?

- No telemóvel
- Num computador pessoal
- Num computador que há em casa
- No computador/telemóvel de outra pessoa (familiar, amigo, ...)
- No computador da escola/biblioteca/outra instituição

2.99. O que lêes na internet?

- Notícias
- Páginas de blogues
- Textos com interesse para as atividades escolares
- Mensagens de email
- Intervenções nas redes sociais
- Outro. Qual? _____

III – A leitura na aula de Português

3.1. Os textos trabalhados na sala de aula são, sobretudo

- Textos que constam do manual escolar adotado
- Textos escolhidos pelo professor e extraídos de outros livros/materiais que não o manual adotado
- Obras (contos, romances) para leitura integral
- Textos propostos pelos alunos.
- Outros. Quais? _____

3.2. Na aula de Português

- Tenho um manual/livro para meu uso individual
- Partilho o manual/livro com outro(s) colega(s)
- Tenho acesso ao texto fotocopiado para meu uso individual
- Partilho a fotocópia do texto com colega(s)
- Leio o texto que o professor escreve no quadro ou projeta

3.3. A primeira leitura de um texto é feita (seleciona a opção que te parece ser mais frequente)

- Em voz alta, pelo professor
- Em voz alta, pelos alunos
- Silenciosamente
- Previamente em casa
- De outra forma. Como? _____

3.4. A questões sobre os textos (seleciona a opção que te parece ser mais frequente)

- Constam do manual escolar
- São elaboradas pelo professor

3.5. As questões sobre os textos (seleciona a opção que te parece ser mais frequente)

- São respondidas por escrito, por todos os alunos, e depois discutidas na turma
- São respondidas pelo aluno que o professor interpela individualmente
- São respondidas por um aluno que se adianta a tomar a palavra
- São respondidas pela turma, em conjunto

3.6 – Quando um aluno não sabe responder a uma questão (seleciona a opção que te parece ser mais frequente)

- O professor coloca a questão a outro(s) aluno(s) até obter uma resposta certa
- O professor dá a resposta correta
- O professor reformula a questão
- O professor pede ao(s) aluno(s) para rere(em) o texto em busca da resposta adequada.
- O(s) aluno(s) pede(m) uma explicação ao professor

3.7. Na tua opinião, os textos trabalhados na aula de Português (seleciona até 3 características da lista abaixo)

- Abordam os grandes problemas da humanidade
- Contribuem para o enriquecimento cultural do aluno
- Despertam a curiosidade e o gosto de ler
- São aborrecidos
- São difíceis
- São exemplares de Literatura
- São interessantes
- Servem de exemplo do bom uso da língua
- Tratam temas atuais
- Vão ao encontro dos gostos dos alunos

3.8. Achas que as atividades de leitura desenvolvidas na aula de Português te preparam para as tarefas de leitura que tens ou terás de realizar na tua vida, na escola e fora da escola, hoje ou no futuro?

- Sim
- Não

Anexo 3: GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Código da Aula _____

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

I. Apresentação

1.1.	Nome da Escola:	
1.2.	Situação Geográfica:	
1.3.	Tema da Aula:	
1.4.	Texto (<i>título, autor e referência</i>):	
1.5.	Duração:	
1.6.	N.º de Alunos presentes:	
1.7.	Data da aula:	

II. GENERALIDADES

2.1. Ambiente da sala de aula:

a) Calmo _____ b) Agitado _____

➤ *Observações:* _____

2.2. Disposição dos alunos nas carteiras:

a) Individual _____ b) Dois a dois _____ c) Mais de dois _____

➤ *Observações:* _____

III. ACESSO AO TEXTO

3.1. Todos os alunos têm o texto da aula:

a) Sim _____ b) Não _____ c) Alguns _____

➤ *Observações:* _____

3.2. Os alunos têm acesso ao texto da aula através:

a) Do livro do aluno _____ b) Fotocópia dos textos _____ c) Ditados _____

➤ *Observações:* _____

IV. QUESTÕES SOBRE O TEXTO

4.1. As questões sobre o texto são feitas:

- a) Oralmente _____ b) Por escrito _____

➤ *Observações:* _____

4.2. As questões sobre o texto são mais para:

- a) Localizar e recuperar _____ b) Integrar e interpretar _____ c) Refletir e avaliar _____

➤ *Observações:* _____

V. MOMENTO DE PROPRIAMENTE DITO

5.1. O professor “manda” fazer leitura de aproximação ao texto:

- a) Sim _____ b) Não _____

➤ *Observações:* _____

5.2. O professor privilegia a leitura:

- a) Silenciosa _____ b) Em voz alta _____ c) Grupal _____

➤ *Observações:* _____

5.3. Quem faz a leitura “modelo”:

- a) Professor _____ b) Alunos _____

➤ *Observações:* _____

5.4. O professor interrompe constantemente os alunos durante à leitura:

- a) Sim _____ b) Não _____

➤ *Observações:* _____

VI. FEEDBACK DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LEITURA:

6.1. Os alunos, normalmente, respondem correctamente as perguntas sobre o texto:

- a) Sim _____ b) Não _____ c) As vezes _____

➤ *Observações:* _____

6.2. Os alunos ficam atentos durante à leitura:

a) Sim _____ b) Não _____ c) As vezes _____

➤ *Observações:* _____

VII. TEMPO

7.1. Leitura propriamente dita: _____ (minutos)

7.2. Questionário sobre o texto: _____ (minutos)

7.3. Respostas do questionário: _____ (minutos)

➤ *Observações:* _____

Assinaturas:

Anexo 4: Matriz Análise Manual – 11.ª Classe

Matriz Análise Manual – 11.ª Classe

Unidade 1: Textos Normativos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar, interpretar e resumir a lei de família; - Discutir a lei da família com colegas e/ou comunidade escolar; - Analisar os sufixos aumentativos e diminutivos na derivação sufixal; - Produzir frases/textos empregando os diminutivos eruditos; - Interpretar textos sobre Revolução Verde; - Analisar os objetivos da Revolução Verde no que concerne ao desenvolvimento dos países em vias de desenvolvimento.
Textos - Género	Actividades
<p>1. Excerto 1 (p.8) (Excerto do romance <i>Niketche</i> de Paulina Chiziane)</p> <p>2. Excerto 2 (Excerto do romance <i>Niketche</i> de Paulina Chiziane)</p> <p>3. Excerto 3 (Excerto do romance <i>Niketche</i> de Paulina Chiziane)</p> <p>4. Excerto 4 (Excerto do romance <i>Niketche</i> de Paulina Chiziane)</p> <p>5. Excerto 5 (Excerto do romance <i>Niketche</i> de Paulina Chiziane)</p> <p>6. Nota Informativa (Excerto delivro técnico, AFONSO, Irene in <i>Outras Vozes</i>)</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indica o estatuto de Rami 2. Descreve o estado psicológico de Rami e explica as razões que o justificam. 3. “Obedecer, sempre obedeci. As suas vontades sempre fiz. Dele sempre cuidei. Até as suas loucuras suportei. Vinte anos de casamento é um recorde nos tempos que correm”. 3.1. Será que os esforços feitos pela mulher foram reconhecidos? Justifica a tua resposta, apoiando-te em passagens textuais. <p style="text-align: center;">II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Uma das mulheres de Tony rebela-se contra a situação em que se encontra. 1.1. Descreve a causa da sua rebelião. 2. Identifica a solução apresentada no texto para evitar situações semelhantes. <p style="text-align: center;">III</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Neste excerto é abordada a questão da poligamia. A narradora descreve-a do ponto de vista das mulheres dos polígamos, comparando a poligamia a uma rede lançada ao mar. 1.1. Explica as razões dessa comparação. 2. Relê o segundo parágrafo e descreve a violência psicológica e física a que está sujeita a mulher na poligamia. 3. A mulher de um polígamo reproduz, mais tarde, o ciclo de violência a que foi submetida. 3.1. Explica como é que o faz. 4. As crianças, “o exército de crianças”, também sofrem com esta situação? 4.1. Com base no texto e também na tua experiência, expressa a tua opinião sobre esse assunto. <p style="text-align: center;">IV</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No texto, a narradora refere-se a quatro tipos de mulher. 1.1. Identifica os tipos e caracteriza a vida de cada uma delas.

<p>7. Assembleia da República, Lei nº 10/2004 de 25 de Agosto (Regulamento)</p>	<p>1.2. Indica o tipo de mulher de quem a narradora revela um sentimento de inveja. Justifica. 2. Explica a comparação das “mulheres crianças” com “os ovos de pomba”.</p>
<p>8. Lei da Família – Secção II – Casamento Civil (p.17) (Regulamento)</p>	<p style="text-align: center;">V</p> <p>1. Justifica a seguinte afirmação: “Vera, mulher de David, à semelhança das mulheres anteriores, também é vítima”. 2. Que juízo faz David de Vera? Justifica a sua resposta. 3. Como é que se justifica a atitude de Vera? 4. Consideras que David tem razão sobre o que pensa da mulher? Justifica.</p>
<p>9. Texto 3: O que é Revolução Verde? (Yuri Vasconcelos, in <i>Vida Simples</i>) (p.21) – Excerto de livro técnico</p>	<p style="text-align: center;">VI</p> <p>1. Enumera as razões apresentadas pela autora para fundamentar a necessidade de uma Lei da Família.</p>
<p>10. Texto 4: Evolução Agrícola (Texto expositivo-explicativo)</p>	<p style="text-align: center;">VII</p> <p>1. Acabaste de ler o texto introdutório da Lei da Família aprovada pela Assembleia da República a 25 de Agosto de 2004. 1.1. Identifica as lacunas que a Lei da Família pretende colmatar. 1.2. Antes da actual Lei não havia outra? Justifica a tua resposta, consultando a Lei da Família (que podes encontrar na íntegra, por exemplo, na biblioteca da tua escola). 1.3. Consideras que, de acordo com o texto, esta Lei vai resolver algumas das situações apresentadas nos textos da autoria da escritora Paulina Chiziane? Justifica a tua resposta com passagens do texto.</p>
<p>11. Agricultura Orgânica (texto expositivo-explicativo)</p>	<p style="text-align: center;">VIII</p> <p>- Para que o casamento celebrado por duas pessoas de sexos diferentes seja válido é necessário que não existam situações previstas na lei que impeçam tal celebração. 1. O que são impedimentos? 2. Que tipo de impedimentos existem? Explica cada um deles. 3. Um jovem de 16 anos pode casar-se? 4. Elabora uma composição em que abordes a importância da observância destes artigos para a sociedade moçambicana.</p>

	<p style="text-align: center;">IX</p> <p>1. Em Moçambique, a agricultura á a base da economia, pelo que é importante que se tomem medidas no sentido de a molhar.</p> <p>1.1. Sem recorrer a transcrições do texto, explica o que se entende por Revolução Verde.</p> <p>1.2. Identifica o local e a época em que teve início a Revolução Verde.</p> <p>1.3. Indica as principais críticas recebidas por este programa.</p> <p style="text-align: center;">X</p> <p>1. O texto “Evolução Agrícola é de carácter didáctico/científico (expositivo-explicativo).</p> <p>1.1. Justifica esta afirmação indicando o objetivo do texto.</p> <p>2. Diz, por palavras tuas, qual é a importância, para a agricultura, da descoberta da América.</p> <p>3. Justifica a seguinte afirmação: <i>A revolução científica foi importante para a agricultura.</i></p> <p>4. Indica, ordenadamente, as principais descobertas científicas que permitiram o desenvolvimento da agricultura.</p> <p style="text-align: center;">XI</p> <p>1. Será este texto uma negação à Revolução Verde? Justifica a tua resposta.</p> <p>2. Que relação se estabelece neste texto entre a agricultura e o desenvolvimento sustentável?</p> <p>3. “Os seus proponentes acreditam que num solo saudável (...) os alimentos têm qualidade superior a de alimentos convencionais.</p> <p>3.1. Assinala a opção correcta. A palavra “proponentes”, na frase acima, refere-se a:</p> <p>a. quem refuta;</p> <p>b. quem propõe algo;</p> <p>c. quem pratica agricultura orgânica;</p> <p>d. quem não acredita na agricultura orgânica.</p>
Unidade 2: Textos Administrativos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar, analisar a estrutura e elaborar uma procuração; - Identificar as conjunções e as locuções subordinativas concessivas; - Dividir, classificar e elaborar orações subordinadas concessivas; - Interpretar textos sobre o comércio; - Distinguir o comércio informal do comércio formal; - Discutir a organização do comércio formal/informal; - Sugerir formas de organização do comércio no local de residência/cidade/país
Textos	Actividades

<p>1. Texto 1: A Procuração (p.26) - Conto</p> <p>2. <i>Texto 2:</i> A Procuração (E Depois) (p.33) - Conto</p> <p>3. O Assalto (p.35) – Conto</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caracteriza a Dona Fatinha. 2. Indica o motivo da sua preocupação. 3. Explica o sentido do provérbio “patrão fora, dia santo na loja”. 3.1. Faz o levantamento de outros provérbios com o mesmo sentido. 4. Na localidade onde Dona Fatinha vive também há “barracas”. 4.1. Descreve-as, tendo em conta o texto. <p style="text-align: center;">II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Faz o retrato de Dona Tina, enquadrando-o num grupo social específico. 2. A palavra “amiga” vem entre aspas. 2.1. Explica a razão por que isso acontece. 3. Localize geograficamente a localidade de Mavago. 4. Dona Tina acabou por utilizar o dinheiro de Dona Fatinha em benefício pessoal. 4.1. Indica a razão por que Dona Tina pôde ficar com todo o dinheiro da “amiga”. <p style="text-align: center;">III</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O título do texto é “O Assalto”. 1.1. Trata-se de um verdadeiro assalto? Justifica. 2. Explica a razão de todo aquele rebuliço. 3. Atenta na expressão “Ouviram-se nitidamente o soar de uma metralhadora”. 3.1. Comenta esta frase – “Era mesmo uma metralhadora?” 4. Toda a gente está amedrontada, as informações são contraditórias. É assim que surge o boato. 4.1. Explica o que entendes por boato e indica suas implicações. 5. Identifica o tipo de comércio aqui retratado (comércio formal ou informal). Justifica. 		
Unidade 3: Textos Jornalísticos			
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e analisar uma reportagem quanto a sua estrutura: narração; descrição; dissertação; - Elaborar uma reportagem; - Usar a preposição a na regência de complemento indirecto; - Analisar sintacticamente frases que envolvem verbos de movimento; - Participar em campanhas de prevenção e combate ao HIV/SIDA. 		
Textos - Géneros	Actividades		
<p>1. Texto 1: Canção da Chuva Grande (p.38) - Poema</p> <p>2. Texto 2: Reunião da OIT (p.39) – Notícia</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica o destinatário do poema. 2. O sujeito poético espera um futuro de alegria. 2.1. Indica, por palavras tuas, o motivo de tal alegria. 3. Sublinha todos os verbos que contenham uma conotação positiva. 4. Numa frase, sintetiza a principal mensagem transmitida pelo poema. <p style="text-align: center;">II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atenta no primeiro texto – Notícia <i>Reunião da OIT</i>. 1.1. Identifica o <i>lead</i> da notícia. 1.2. Complete o quadro com as respostas às questões. <table border="1" data-bbox="592 1984 1267 2016" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">Quem?</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </table>	Quem?	
Quem?			

<p>3. <i>Texto 3: Esperança Dobrada</i> (p.44) – Reportagem</p> <p>4. <i>Texto 4: SIDA não é só doença de africanos pobres</i> (p.45) – Reportagem</p> <p>5. <i>Texto 5: Além do HIV</i> (p.49) – Reportagem</p>	<table border="1"> <tr> <td>O quê?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Quando?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Onde?</td> <td></td> </tr> </table>	O quê?		Quando?		Onde?	
	O quê?						
Quando?							
Onde?							
	<p>1.3. Clarifica o significado da sigla OIT.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Depois de leres o texto, resume o essencial do seu conteúdo. 2. Elabore a notícia que deu origem a esta reportagem.</p> <p style="text-align: center;">IV</p> <p>1. “A organização humanitária Médicos Sem Fronteiras (MSF) convidou-o para vir a Moçambique ajudar a diminuir o estigma e incentivar a adesão ao tratamento anti-retroviral.”</p> <p>1.1. Clarifica o significado do termo “estigma” no âmbito sanitário. 1.2. Prova, com um extracto textual, a falta de adesão ao tratamento referida na frase. 2. “Cordero é activista contra a SIDA desde 1988, mas apanhou o HIV em 1992.”</p> <p>2.1. Identifica e explica o aparente paradoxo nesta frase. 3. “Foi como se estivesse a usar uma rede mosquiteira com um mosquito já dentro, referiu-se à decisão que tomou com a sua namorada.”</p> <p>3.1. Explica a fala de Cordero neste enunciado, de acordo com a informação textual. 4. “Mas nas respostas de Cordero, em ‘portunhol’ (algumas palavras em português e outras em espanhol), estava a responsabilidade dos seropositivos liderarem a sua própria causa.”</p> <p>4.1. “Portunhol” é uma palavra recriada. 4.1.1. Classifica e explica a sua formação. 4.2. Para cada uma das alíneas seguintes, escolhe e justifica a opção correcta.</p> <p style="padding-left: 20px;">4.2.1. Está patente no enunciado acima transcrito a seguinte função da linguagem:</p> <p style="padding-left: 40px;">a. metalinguística; b. fática; c. poética; d. emotiva.</p> <p style="padding-left: 20px;">4.2.2. Na expressão “liderarem a sua própria causa”, as palavras destacadas sugerem a figura de estilo:</p> <p style="padding-left: 40px;">a. animismo; b. anáfora; c. aliteração; d. pleonasma.</p> <p style="text-align: center;">V</p> <p>1. Faz uma análise do texto, tendo em conta os aspectos de forma (mancha gráfica: secção, títulos, texto) e de conteúdo (tema/assunto) 2. Classifica o texto quanto à sua tipologia.</p>						
Unidade 4: Textos Multiusos							
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as ideias essenciais e integrar a mensagem do texto expositivo/explicativo; - Analisar a estrutura do texto expositivo/explicativo; 						

	<ul style="list-style-type: none"> - Usar actos de fala necessários à produção oral ou escrita de texto expositivo/explicativo; - Produzir textos expositivo/explicativos sobre vários temas da actualidade, incluindo os desastres naturais, especialmente os ciclones; - Produzir esquemas usando setas, círculos, rectângulos e outras figuras; - Construir frases: com orações subordinadas sem sujeito expresso; com sujeito posposto ao verbo e sujeito complexo; em que ocorram sintagmas nominais com pronomes relativos com a função de sujeito; com sintagmas verbais em que ocorram os seguintes verbos impessoais: <i>haver; tratar-se de; bastar que</i>.
<p>Textos - Géneros</p> <p>1. <i>Texto 1: A Viagem Espacial</i> (p.52) – Texto expositivo-explicativo</p> <p>2. <i>Texto 2: Poluição Atmosférica</i> (p.56) – Texto expositivo-explicativo</p> <p>3. <i>Texto 3: Da Solidão</i> (p.32) – Crónica</p> <p>4. <i>Texto 4: O Ciclone</i> (p.64) – Texto expositivo-explicativo</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. “Perdida algures entre a imensidão e a eternidade fica a nossa minúscula casa planetária.”</p> <p>1.1. A que meios recorre o autor para que possamos ter uma ideia da vastidão imensa do universo?</p> <p>2. “O tamanho e a idade do cosmos ultrapassam a comum compreensão humana”.</p> <p>2.1. A que propósito encontramos no texto este confronto entre a imensidão do universo e as capacidades do Homem?</p> <p>3. A exploração do cosmos tem sido acompanhada pelo sonho e pela dúvida.</p> <p>3.1. Explica o papel que cada um desses aspectos desempenha nessa aventura do conhecimento.</p> <p>4. O que se sabe hoje acerca do universo é apenas uma pequena parte do saber que se deseja.</p> <p>4.1. Transcreve partes do texto que confirmam fazer esta afirmação.</p> <p>5. Há muito que se prevê a existência de outros planetas habitados, cuja civilização seja talvez superior à nossa.</p> <p>5.1. Parece-te que este texto admite também essa possibilidade? Justifica a tua resposta.</p> <p>6. A obra de Carl Sagan revela uma singular paixão pelas coisas do Universo e pelo destino cósmico do ser humano.</p> <p>6.1. Transcreve três passagens do texto que traduzem esse envolvimento afectivo.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Completa o esquema relativo ao texto que acabaste de ler.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Cecília Meireles apresenta sugestões para acabar com um sentimento.</p> <p>1.1. Identifica o sentimento em causa.</p> <p>1.2. Indica as sugestões apresentadas pela autora.</p> <p style="text-align: center;">IV</p> <p>1. Justifica as seguintes afirmações:</p> <p>a. Os textos “O ciclone” e “desastres naturais” classificam-se como textos expositivos/explicativos.</p>

	<p>b. Os textos expositivos/explicativos são textos multiusos.</p> <p>c. Os textos expositivos/explicativos caracterizam-se por um tipo de linguagem específico.</p> <p>2. Retira do texto “O ciclone”:</p> <p>a. um segmento de exposição;</p> <p>b. um segmento de explicação.</p> <p>3. Elabora um esquema do texto “O ciclone”, servindo-te dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>4. Elabora três perguntas sobre o texto “Desastres naturais”.</p>
Unidade 5: Textos Literários	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferentes acepções do termo literatura; - Distinguir a oratura da literatura; - Apresentar a função da oratura na sociedade moçambicana; - Distinguir a função poética das outras funções da linguagem; - Recontar, oralmente e por escrito, textos da literatura oral; - Interpretar textos narrativos da oratura moçambicana; - Caracterizar a estrutura de textos; - Elaborar frases complexas com advérbios de tempo; - Aplicar em textos da sua autoria a interrogação, a hipérbole, a elipse e o pleonasma; - Produzir textos narrativos (lendas, fábulas, mitos, contos tradicionais), com valores culturais moçambicanos.
<p>Textos - Género</p> <p>1. <i>Texto 1: O Poeta</i> (p.68) – Prosa poética</p> <p>2. <i>Texto 2: História Semântica do Termo “Literatura”</i> (p.69) – Ensaio</p> <p>3. <i>Texto 3 – Texto A - A Rã e o Touro</i> (p.74) – Fábula</p> <p>4. <i>Texto 3 – Texto B - Dia de Festa</i> (p.74) – Conto</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. No texto o poeta é apresentado como um trabalhador.</p> <p>1.1. Indica o seu objecto de trabalho.</p> <p>2. Explica a expressão “poderia importar o sol e exportar as nuvens”.</p> <p>3. A prática do poeta é-nos apresentada como a de um escultor do movimento”.</p> <p>3.1. Identifica a figura de estilo presente na expressão.</p> <p>3.2. Apresenta o seu valor expressivo.</p> <p>3.3. Transcreve os verbos que caracterizam esta prática do poeta.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>2.1. Identifica o assunto abordado no texto.</p> <p>2.2. A sequência das informações do texto obedece a um critério temporal.</p> <p>2.2.1. Faz o levantamento dos conectores temporais.</p> <p>2.3. Da leitura do texto se conclui que a literatura é a arte da expressão verbal artística.</p> <p>2.3.1. Era esse o conceito defendido por Voltaire? E por Diderot?</p> <p>2.4. O texto é expositivo/explicativo</p> <p>2.4.1. Caracteriza e exemplifica a linguagem utilizada quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tempos e modos verbais empregados; - vocabulário utilizado; - função da linguagem predominante. <p style="text-align: center;">III - IV</p> <p>1. Os dois textos que acabaste de ler são narrativas da literatura oral.</p> <p>1.1. Identifica os géneros a que pertencem. Justifica a tua resposta.</p>

<p>5. Texto 4 – <i>Texto A</i> - Mãe (p.80) – Prosa Poética</p> <p>6. Texto 4 – <i>Texto B</i> - Quem é a filha da Garça (p.80) – Conto</p> <p>7. Texto 5 – <i>Texto A</i> - O Macaco, a Onça e o Touro (p.83) - Conto</p> <p>8. Texto 5 – <i>Texto B</i> - Enche, não enche (p.85) - Conto</p> <p>9. Texto 5 – <i>Texto C</i> - Hebu (p.86) – Conto</p> <p>10. Texto 6 – <i>Texto A</i> - A Gruta de Cantaia (p.90) - Lenda</p> <p>11. Texto 6 – <i>Texto B</i> – O Sol e a Lua (p.92) - Conto</p> <p>12. Texto 7 – <i>Texto A</i> – Digades, filha, mia filha velida (p.93) – Poema</p> <p>13. Texto 7 – <i>Texto B</i> – Rejeita-me, se assim queres, rapariga (p.93) – Poema</p> <p>14. Texto 8 – Segundo Karingana (p.95) – Excerto de Romance</p> <p>15. Texto 9 – O Prémio (p.96)</p>	<p>2. Foca a tua atenção no <i>texto A</i>.</p> <p>2.1. Identifica a principal mensagem que o texto pretende transmitir.</p> <p>2.2. Indica as razões que poderão ter levado Esopo a escolher a Rã e o Touro como personagens.</p> <p>3. Atente agora no <i>texto B</i>.</p> <p>3.1. Identifica o ensinamento que dele podemos retirar.</p> <p>3.2. Divide o texto em sequências e caracteriza cada uma delas.</p> <p>3.3. Reconta oralmente o texto.</p> <p style="text-align: center;">V – VI</p> <p>1. Assinala, de entre as opções dadas, a resposta correcta.</p> <p>a. O texto A pertence à literatura escrita; o texto B, à literatura oral.</p> <p>b. O texto B pertence à literatura escrita; o texto A, à literatura oral.</p> <p>c. Ambos os textos são fábulas.</p> <p>d. Ambos os textos têm um autor definido podendo, por isso, ser classificados como contos de autor.</p> <p>2.</p> <table border="1" data-bbox="628 819 1275 1041"> <thead> <tr> <th></th> <th>Texto A</th> <th>Texto B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Composição</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Transmissão</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Autor</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Código</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conteúdo</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">VII – VIII – XI</p> <p>1. Os contos que acabaste de ler são originários de países diferentes.</p> <p>1.1. Indica as semelhanças e diferenças entre os vários contos.</p> <p>2. Completa o quadro seguinte.</p> <table border="1" data-bbox="549 1249 1252 1576"> <thead> <tr> <th></th> <th>Texto A</th> <th>Texto B</th> <th>Texto C</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tipo de narrativa</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Acção principal</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Caracterização psicológica das personagens</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Principais valores veiculados</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Marcas da oratura</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">X – XI</p> <p>1. Leste uma lenda e um mito.</p> <p>1.1. Reflecte sobre a mensagem veiculada por cada um dos textos.</p> <p>1.2. Identifica as marcas da literatura oral que encontras na lenda “A Gruta de Cantaia”.</p> <p>1.3. Faz o levantamento das figuras de estilo utilizadas na descrição de Catija <i>texto A</i> e explica a sua carga expressiva.</p> <p>1.4. Reconta oralmente os <i>textos A e B</i>.</p> <p>1.5. Enquadra estes dois textos nas definições de lenda e de mito. Justifica a tua resposta.</p>		Texto A	Texto B	Composição			Transmissão			Autor			Código			Conteúdo				Texto A	Texto B	Texto C	Tipo de narrativa				Acção principal				Caracterização psicológica das personagens				Principais valores veiculados				Marcas da oratura			
	Texto A	Texto B																																									
Composição																																											
Transmissão																																											
Autor																																											
Código																																											
Conteúdo																																											
	Texto A	Texto B	Texto C																																								
Tipo de narrativa																																											
Acção principal																																											
Caracterização psicológica das personagens																																											
Principais valores veiculados																																											
Marcas da oratura																																											

- Conto

16. *Texto 10* – Como El-Rei D. Fernando ordenou que as terras do seu reino fossem todas lavradas e aproveitadas (p.99) – **Excerto de crónica**

17. *Texto 11* - Sejam eles de Braga ou de Inhambane (p.103) - **Crónica**

18. *Texto 12* - Estória da Galinha e do Ovo (p.105) - **Conto**

XII – XIII

1. Os dois textos enraizam-se na cultura oral dos seus povos.
- 1.1. Preenche o seguinte quadro, identificando as principais características dos dois textos.

	Texto A Cantiga de amigo portuguesa	Texto B Canção moçambicana
Emissor		
Receptor		
Tema/assunto		
Forma do texto		
Estrutura estrófica		
Figuras de estilo		

XIV

1. Indica as personagens intervenientes na acção.
2. Aponta os conflitos aflorados neste excerto.
3. Identifica o espaço físico em que decorre a acção.
4. Explica o significado de *Karingana*.

XV

1. Toda a acção do conto gira em torno de uma questão.
 - 1.1. Indique-a.
 2. A acção decorre em dois espaços distintos.
 - 2.1. Identifica-os.
 - 2.2. A descrição desses espaços tem pinceladas fantásticas.
 - 2.2.1. Faz a descrição do quarto.
 - 2.2.2. Explica a razão dessa fantasia.
 3. No conto encontramos muitas figuras de estilo que já conheces.
 - 3.1. Apresenta algumas, realçando a sua expressividade.
 4. Os ambientes são descritos através de imagens, onde pululam as formigas e as aranhas e também de sons.
 - 4.1. Interpreta a escolha destes insectos.
 - 4.2. Explica os sons escolhidos.
 5. A personagem principal teve um “lindo menino”, depois de todo o sofrimento que passou.
 - 5.1. Apresenta uma razão que justifique as lágrimas da personagem, atendendo a que tinha nascido um bebé saudável.
 - 5.2. Especifica o prémio a que se refere o texto.
 6. Concordas com o título do conto? Justifica a tua resposta.

XVI

1. Acabaste de ler uma crónica de Fernão Lopes, escrita no português utilizado no século XIV.
Vamos apresentar-te algumas características das suas crónicas:
 - união do literário e do histórico;
 - crónica histórica;
 - objectividade na visão dos acontecimentos;
 - interesse pelo lado humano dos acontecimentos que determinam a história;
 - crítica ao rei e aos nobres;

	<ul style="list-style-type: none"> - referenciação das causas económicas e psicológicas do processo histórico; - estilo coloquial; - retrato psicológico das personagens. <p>1.1. Exemplifica cada uma das características enumeradas com um exemplo retirado do texto.</p> <p style="text-align: center;">XVII</p> <p>1. Depois de teres lido o texto, faz o levantamento das principais características que permitem integrá-lo na categoria da crónica.</p> <p style="text-align: center;">XVIII</p> <p>1. A disputa por ovo cria uma grande confusão! Continua o conto, imaginando outras situações. No final, não te esqueças de confrontar o teu texto com o original.</p>
Unidade 6: Textos de Pesquisa de Dados	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar as referências bibliográficas; - Elaborar uma ficha bibliográfica; - Produzir frases com o conector <i>pois</i> conclusivo e causal; - Resolver exercícios estruturais, empregando os quantificadores tudo, todo, ninguém; - Pesquisar obras sobre a elaboração de uma referência bibliográfica.
Textos/Géneros	Actividades
<p>1. Texto 1 (p.108) – Conto</p> <p>2. Texto 2 – <i>Texto A</i> - Encontrado nos Estados Unidos livro com 500 anos de existência (p.113) – Notícia</p> <p>3. Texto 2 – <i>Texto B</i> - Biblioteca (p.113) – Texto expositivo-explicativo</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Identifica o tipo de livros referidos no texto.</p> <p>1.1. Que razões são apresentadas para tal gosto?</p> <p>1.2. Caracteriza psicologicamente o emissor do texto.</p> <p>2. Lê as frases.</p> <p>a. “Uma sem livros é como um corpo sem alma.”</p> <p>b. “Um bom livro é um bom amigo”.</p> <p>c. “Um livro é uma janela pela qual nos evadimos.”</p> <p>2.1. As frases a, b e c, apesar de enunciadas por autores cronologicamente muito distantes entre si, salientam uma ideia comum: a importância dos livros.</p> <p>2.1.1. Escolhe a frase com mais sentido tem para ti. Explica-a e justifica a tua resposta.</p> <p style="text-align: center;">II – III</p> <p>1. Atenta no <i>texto A</i>.</p> <p>1.1. Identifica o lead.</p> <p>1.2. Sublinha, no lead, as respostas às perguntas Quem? O quê? Onde? e Quando?</p> <p>2. Apresenta, de forma breve, o conteúdo essencial do <i>texto B</i>.</p>
Unidade 7: Textos Normativos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os artigos da lei da família referentes às secções em estudo; - Divulgar, oralmente e por escrito, os artigos da lei da família; - Identificar palavras com derivação parassintética; - Formar palavras com derivação parassintética; - Participar em debates sobre a Revolução Verde em que estejam presentes especialistas da área de agricultura.

<p>Textos/Géneros</p> <p>1. Texto 1: Uma Rapariga (p.118) - Conto</p> <p>2. <i>Texto 2:</i> Excertos da Lei da Família (p.119) – Regulamento</p> <p>3. <i>Texto 3:</i> Revolução Verde em Moçambique (p.125) – Regulamento</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Identifica o tipo de sociedade descrito no texto. 2. Sintetiza a forma de educação dada às jovens. 3. A partir de uma reflexão acerca do conteúdo do texto, apresenta a tua opinião sobre a afirmação: “O único sonho de liberdade é o casamento”.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Define o que se entende por <i>doação</i>. 2. Cada um dos cônjuges é livre de aceitar doações ou heranças. Se um dos cônjuges não quiser aceitar, qual é a solução? 3. Fala-se de casamento putativo no artigo 169. 3.1. Procura, na Lei, o significado dessa palavra.</p> <p>1. “A união de facto” é uma nova figura introduzida na Lei da Família. 1.1. Define, por palavras tuas, esse conceito. 1.2. Aponta o tratamento dado aos filhos nascidos dessa união e ao património que dela resulta.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Apresenta de forma concisa, os principais aspectos da Revolução Verde em Moçambique.</p>
Unidade 8: Textos Administrativos	
<p>Objetivos Específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar a exposição; - Analisar a estrutura interna e externa da exposição; - Elaborar uma exposição; - Identificar as conjunções e as locuções subordinativas condicionais; - Classificar as orações subordinadas condicionais; - Produzir orações subordinadas condicionais; - Resumir textos sobre o comércio formal/informal; - Discutir situações ligadas ao comércio formal/informal.
<p>Textos/Géneros</p> <p>1. <i>Texto 1:</i> O Regresso de Dona Fatinha (p.128) - Conto</p> <p>2. <i>Texto 2:</i> Exposição (p.129) – Exposição</p> <p>3. <i>Texto 3:</i> Se eu fosse apenas uma rosa (p.132) - Poema</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Dona Fatinha é já uma personagem conhecida. 1.1. Descreve-a, tendo em conta a sua evolução psicológica, desde que chegou a Tete até ao momento em que regressou a Maputo. Exemplifica a tua resposta com frases do texto.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Identifica o exponente, o destinatário e o assunto da exposição. 2. Indica as razões que levam a exponente a enaltecer a sua empresa. 3. Enumera os argumentos apresentados por Dona Fatinha para reaver a empresa. 4. Justifica a forma de tratamento utilizada. 5. Se a exposição fosse dirigida ao Reitor, a um Juiz ou ao Director da Escola, que formas de tratamento seriam usadas?</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Refere o tema do poema, justificando a tua resposta com expressões</p>

<p>4. <i>Texto 4: Maputo, cidade das acácias e não só...</i> (p.135) – Crónica</p>	<p>textuais.</p> <p>2. Destaca a expressividade do conector condicional com que se iniciam os primeiro e quinto versos.</p> <p>3. Atenta nos últimos quatro versos do poema, momento em que o sujeito poético se dirige directamente ao seu interlocutor.</p> <p>3.1. Transcreve os deícticos pessoais que identificam ambas as entidades do discurso.</p> <p>3.2. Indica o modo em que se encontra a forma verbal presente nestes versos.</p> <p>3.2.1. Destaca um dos efeitos de sentido produzidos pela sua utilização.</p> <p>4. Indica o acto ilocutório predominante nos versos em causa, justifica a tua resposta.</p> <p>5. Observa os seguintes versos: <i>Se eu fosse apenas uma rosa,/ com que prazer me desfolhava,/ já que a vida é tão dolorosa/ e não te sei dizer mais nada!</i></p> <p style="text-align: center;">IV</p> <p>1. Faz o resumo das ideias contidas no texto.</p>
Unidade 9: Textos Jornalísticos	
<p>Objetivos Específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar crónicas da actualidade; - Identificar os tipos de crónica; - Analisar as ideias essenciais de uma crónica; - Caracterizar uma crónica quanto ao discurso; - Elaborar uma crónica; - Descrever a evolução do português europeu; - Descrever o português de Moçambique no que diz respeito ao léxico e semântica; - Participar em campanhas de sensibilização e apoio às vítimas de HIV/SIDA.
<p>Textos - Géneros</p> <p>1. <i>Texto 1: Oh, missão ingrata esta a de escrever verdades</i> (p.138) - Crónica</p> <p>2. <i>Texto 2: Mulher roxa em vestido laranja</i> (p.140) - Crónica</p> <p>3. <i>Texto 3: Moçambique entre</i></p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. José Craveirinha, na sua crónica, critica alguns leitores: “Há quem veja curto e pense que algumas vezes estamos a fazer chicana ou fazendo desta secção moca para resolver questões pessoais”.</p> <p>1.1. Clarifica o sentido desta frase.</p> <p>2. A expressão “dezenas de jovens” está repetida no texto.</p> <p>2.1. Consideras a repetição um erro? Justifica a tua resposta.</p> <p>3. Indica o principal objetivo desta crónica.</p> <p>4. Será que é uma missão ingrata <i>escrever verdades</i>?</p> <p>4.1. Apresenta o teu ponto de vista acerca deste assunto.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Acabaste de ler mais uma crónica, que aborda um tema do quotidiano.</p> <p>1.1. Identifica o tema aqui abordado.</p> <p>2. A Luzinha recebeu como presente um vestido cor-de-laranja.</p> <p>2.1. Indica o motivo que levou a que Luzinha não gostasse do vestido.</p> <p>3. A crónica retrata um grupo social emergente em Moçambique.</p> <p>3.1. Descreve-o.</p> <p>4. A crónica é um texto que se situa entre o literário e não literário.</p> <p>4.1. Aponta as características linguísticas e discursivas que aproximam esta crónica dos textos literários.</p>

<p>países que ainda não conseguiram tratar 80% de doentes de SIDA (p.146) – Reportagem</p>	<p>5. Quanto à sua natureza tipológica, como classificas as duas crónicas analisadas (texto 1 e texto 2)? Justifica a tua resposta.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. O texto que acabaste de ler é uma crónica? 1.1. Justifica a tua resposta. 2. O título do texto remete-nos para uma situação preocupante. 2.1. Aponte-a. 2.2. Apresenta as razões apresentadas para pôr cobro à situação. 2.3. Identifica as propostas apresentadas.</p>
Unidade 10: Textos Multiusos	
<p>Objetivos Específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar e analisar textos expositivos/argumentativos, orais/escritos; - Construir frases com orações subordinadas sem sujeito expresso; com sujeito posposto ao verbo e sujeito complexo; - Produzir frases em que ocorram sintagmas nominais com pronomes relativos com a função de sujeito; - Produzir frases com sintagmas verbais em que ocorram os seguintes verbos impessoais: <i>haver, tratar-se de, bastar que</i>; - Reflectir sobre a ocorrência de ciclones.
<p>Textos - Géneros</p> <p>1. Texto 1: Johnny e a Delinquência Juvenil: como a educação faz a diferença (p.150) – Artigo de opinião</p> <p>2. Texto 2: Depois das fortes cheias, ciclone arrasa Moçambique (p.157) – Notícia</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Explicita o sentido do provérbio “Quem nasce torto tarde ou nunca se endireita”.</p> <p>2. O autor do artigo concorda com o sentido desse provérbio? Justifica.</p> <p>3. Achas que um jovem delinvente é um problema que compete à família resolver? 3.1. Apresenta argumentos que fundamentem a tua opinião.</p> <p>4. Identifica a mensagem que nos é transmitida pelo texto.</p> <p>5. Neste texto de opinião, o seu autor apresenta uma tese, defendendo-a com argumentos que pretendem convencer o leitor do seu ponto de vista. A sua estrutura é a seguinte: - introdução; - desenvolvimento; - conclusão.</p> <p>5.1. Identifica, no artigo, cada umas das partes apresentadas.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. <i>A passagem do ciclone Favio é uma situação deveras preocupante.</i> 1.1. Justifica a afirmação anterior.</p> <p>2. Descreve os estragos provocados pelo ciclone.</p> <p>3. Identifica a região mais atingida.</p> <p>4. Indica as medidas que achas que o governo deve tomar para prevenir grandes estragos provocados pelas calamidades naturais.</p>
Unidade 11: Textos Literários	
<p>Objetivos Específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e caracterizar o texto lírico; - Reconhecer a canção como género da oratura de Moçambique; - Identificar as características temáticas e os processos estilísticos presentes na canção tradicional; - Identificar o refrão e o paralelismo;

	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar canções tradicionais; - Interpretar textos de poesia romântica e realista da língua portuguesa; - Identificar os processos estilísticos próprios do lirismo; - Reconhecer o texto lírico com base no seu conteúdo e na mancha gráfica; - Identificar nos poemas marcas da moçambicanidade, valores culturais e universais; - Elaborar frases complexas com advérbios de tempo. 																				
<p>Textos – Géneros</p> <p>1. Texto 1: O Carteiro que queria ser Poeta (p.160) – Excerto de romance</p> <p>2. Texto 2: <i>Texto A</i> - “Amor é um fogo que arde sem se ver” (p.162) - Poema</p> <p>3. Texto 2: <i>Texto B</i> - Este Inferno de Amar (p.163) - Poema</p> <p>4. Texto 2: <i>Texto C</i> - “Não sei quantas almas tenho” (p.163) – Poema</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. No texto estabelece-se um diálogo entre duas personagens.</p> <p>1.1. Identifica essas personagens.</p> <p>1.2. Indica o assunto abordado.</p> <p>1.3. Quem foi Pablo Neruda?</p> <p>2. No texto encontras um registo específico da linguagem, o calão.</p> <p>2.1. Identifica-o.</p> <p>3. Também se fala de uma figura de estilo, a metáfora.</p> <p>3.1. Diz, por tuas palavras, o que entendes por metáfora.</p> <p>3.2. Ajuda o carteiro e dá exemplos de outras metáforas que podes usar para falares do mar.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. O sujeito poético pretende definir o amor.</p> <p>1.1. Achas que o consegue fazer neste soneto? Justifica a tua resposta.</p> <p>2. Faz o levantamento das anáforas, antíteses, metáforas e anástrofes que encontras no poema.</p> <p>2.1. Comenta a sua expressividade, tendo em conta o sentido global do soneto.</p> <p>3. A dualidade amorosa, expressa no poema, corresponde a duas concepções da mulher.</p> <p>3.1. Indique-as.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. A poética de <i>Folhas Caídas</i> parte do jogo da contradição.</p> <p>1.1. Tenta demonstrar esta poética da contradição através dos binómios vida/morte, passado/presente, sonho/realidade e alma/corpo. Para isso, preenche o quadro seguinte.</p> <table border="1" data-bbox="549 1489 1337 1709"> <thead> <tr> <th></th> <th>Expressões do Texto</th> <th>Expressões do Texto</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Vida</td> <td></td> <td></td> <td>Morte</td> </tr> <tr> <td>Passado</td> <td></td> <td></td> <td>Presente</td> </tr> <tr> <td>Sonho</td> <td></td> <td></td> <td>Realidade</td> </tr> <tr> <td>Alma</td> <td></td> <td></td> <td>Corpo</td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Analisa a estrutura deste poema tendo em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os tempos verbais e o seu valor expressivo; - a analepse prese na terceira estrofe. <p style="text-align: center;">IV</p> <p>1. No poema que acabaste de ler, o sujeito poético reflecte acerca de si próprio tentando responder à questão “Quem sou eu?”.</p> <p>1.1. Salaria, nas duas primeiras estrofes, os versos que revelam:</p>		Expressões do Texto	Expressões do Texto		Vida			Morte	Passado			Presente	Sonho			Realidade	Alma			Corpo
	Expressões do Texto	Expressões do Texto																			
Vida			Morte																		
Passado			Presente																		
Sonho			Realidade																		
Alma			Corpo																		

<p>5. Texto 3: <i>Poema A</i> - Negra (p.166) – Poema</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a fragmentação do sujeito poético; - o seu desconhecimento em relação a si próprio; - o sentimento de despersonalização; - o seu papel de “espectador” de si; - a sua constante inadaptação. <p>1.2. Relaciona, na primeira estrofe, a alternância temporal presente/passado com o valor expressivo do advérbio <i>continuamente</i>.</p> <p>1.3. Nos três últimos versos da primeira estrofe, o sujeito poético passa, abruptamente, da primeira para a terceira pessoa.</p> <p>1.3.1. Interpreta o sentido do verso 6.</p> <p>1.4. Na segunda estrofe, o sujeito poético volta a centrar-se em si próprio.</p> <p>1.4.1. Indica os adjectivos usados na sua autocaracterização.</p> <p>1.4.2. Esclarece o sentido dessa tripla adjectivação.</p> <p>1.5. A terceira estrofe encerra uma espécie de explicação.</p> <p>1.5.1. Explicita-a, considerando: o significado do adjectivo <i>alheio</i>; a comparação <i>página/ser</i> e a metáfora <i>livro/vida</i>.</p> <p>1.5.2. Transcreve os versos em que o sujeito poético se define como um ser sem passado nem futuro.</p> <p>1.5.3. Explica por que razão os dois últimos versos são um desfecho lógico para o poema.</p>
<p>6. Texto 3: <i>Poema B</i> - “Amar é um prazer se nós amamos” (p.167) – Poema</p>	<p>1.5.2. Transcreve os versos em que o sujeito poético se define como um ser sem passado nem futuro.</p> <p>1.5.3. Explica por que razão os dois últimos versos são um desfecho lógico para o poema.</p>
<p>7. Texto 3: Poema C - Paixão (p.167) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">V</p> <p>1. O sujeito poético fala de “gentes estranhas”.</p> <p>1.1. A que “gentes estranhas” se refere?</p> <p>1.2. O que pretenderam fazer essas “gentes estranhas”?</p> <p>1.3. Conseguiram os seus intentos? Justifica a tua resposta.</p>
<p>8. Texto 4: <i>Texto A</i> - “Estou muito triste” (p.170) – Poema</p> <p>9. Texto 4: <i>Texto B</i> - “Levaram Fambanhane” (p.170) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">VI</p> <p>1. O sujeito poético define o “amor” como um prazer.</p> <p>1.1. Que condições apresenta ele para a concretização desse prazer?</p> <p>2. Amar, de acordo com o poema, traz benefícios para os que se amam.</p> <p>2.1. Justifica esta afirmação com passagens do texto.</p> <p>3. Explica o sentido da terceira estrofe.</p> <p>4. Compara este poema com o soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís de Camões.</p>
<p>10. Texto 4: <i>Texto C</i> - Canto (p.171) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">VII</p> <p>1. Como é definido, no poema, o amor?</p> <p>2. José Craveirinha, num depoimento autobiográfico, em 1977, afirmava que “Escrever poemas, o meu refúgio, o meu país também. Uma necessidade angustiosa e urgente de ser cidadão desse país, muitas vezes altas horas da noite”.</p> <p>2.1. Enquadra o poema neste depoimento.</p> <p>3. Faz o levantamento das figuras de estilo que aqui encontras, comentando a sua expressividade.</p>
<p>11. Texto 5: <i>Texto A</i> - Sonho de Mãe Negra (p.173) – Poema</p>	<p>3. Faz o levantamento das figuras de estilo que aqui encontras, comentando a sua expressividade.</p>
<p>12. Texto 5: <i>Texto B</i> - Que fazer, mãe? (p.174) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">VIII</p> <p>1. Explicita, por tuas palavras, o sentido da canção.</p> <p>2. Relaciona o texto com as duas gravuras abaixo apresentadas.</p>
<p>13. Texto 5: <i>Texto C</i>. Poema</p>	<p>2. Relaciona o texto com as duas gravuras abaixo apresentadas.</p>

<p>(p.175) – Poema</p> <p>14. Texto 6: <i>Texto A</i> - Vela de Exílio (p.178) – Poema</p> <p>15. Texto 6: <i>Texto B</i> - Hidrografia (p.179) – Poema</p> <p>16. Texto 6: <i>Texto C</i> - Lira II (p.180) – Poema</p> <p>17. Texto 6: <i>Texto D</i> - Ilhas sem nome (p.181) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">IX</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. “Levaram Fambanhane...” 1.1. Por que achas que o levaram sem algemas. 2. Explica o sentido do poema. <p>Tabela</p> <p style="text-align: center;">X</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encontra neste canto uma sátira directa. 1.1. Indica o objecto dessa sátira. Justifica a tua resposta com exemplos do texto. 2. Identifica o refrão do canto. 3. Transcreve os versos em que está presente o paralelismo, muito usado nas canções tradicionais. <p style="text-align: center;">XI – XII – XIII</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Os três poemas são dedicados à Mãe. 1.1. Indica o simbolismo desta figura em cada um dos poemas. 2. Justifica o enquadramento de cada um dos textos na poesia de combate. 3. Comenta a expressividade dos principais recursos linguísticos utilizados nos três poemas. 4. Caracteriza a linguagem usada nos poemas exemplificando a tua resposta. 5. Analisa cada um dos poemas quanto à rima e aos versos. <p style="text-align: center;">XIV – XV – XVI – XVII</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De acordo com as características dos autores dos poemas transcritos, mostra o <i>eu poético</i> de cada um deles está reflectido nesses poemas. Em caso de necessidade, consulta as pequenas notas bibliográficas que te apresentamos na secção <i>Saber Mais</i> (pág.182). 2. Os poemas que acabaste de ler são de leitura obrigatória. Não incluímos propositadamente os poemas “As abelhas do dia”, de João Maimona e “Vila Maria número 6”, de Conceição Lima. 2.1. Propomos-te, assim, que procures, na tua biblioteca, esses poemas e que os copies para o teu caderno diário. De seguida, poderás preparar uma leitura expressiva ou declamação de um deles, para apresentar ao resto da turma.
Unidade 12: Textos de Pesquisa de Dados	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a estrutura geral do texto; - Identificar as informações sobre o assunto principal do texto; - Seleccionar as ideias principais a partir de palavras-chave; - Elaborar resumos; - Emitir opinião sobre o assunto do texto; - Integrar citações de acordo com as normas bibliográficas; - Integrar resumos na ficha de leitura; - Elaborar frases com o conector <i>pois</i> com valor conclusivo e causal; - Usar os quantificadores <i>tudo, todo, nenhum</i>, em orações comparativas e consecutivas; - Consultar obras.

<p>Textos - Géneros</p> <p>1. Texto 1: O ovo da gaivota (p.184) – Conto</p> <p>2. Texto 2: “O gato Zorbas” (p.187) – Excerto de conto</p> <p>3. Texto 3: Biblioteca Viva (p.190) – Texto expositivo-explicativo</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Leste um excerto de uma obra de Luís Sepúlveda, um escritor chileno nascido em 1949. Actualmente vive em Espanha. É um dos escritores de língua castelhana mais lido no mundo. A sua obra aborda temas ligados à ecologia e à solidariedade.</p> <p>Acerca da obra em que se insere o excerto que leste, o autor <i>escreveu</i>:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>“Tenho um grande carinho pelos animais, mas não escrevi o livro (História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar) na perspectiva das sociedades protectoras dos animais. O seu objetivo é transmitir a prática da tolerância, o respeito pela diversidade, sobretudo aprender a respeitar a diferença e aquilo que nos rodeia”.</i></p> <p>1.1. Justifica a afirmação do autor, tendo em conta o texto “O ovo da gaivota”.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. O texto que acabaste de ler aproxima-se mais do resumo ou do comentário pessoal?</p> <p>1.1. Justifica a tua resposta, com base nas características destes dois tipos de texto.</p> <p>2. Desafiamos-te a ler a obra, que seduz o leitor de qualquer idade.</p> <p>2.1. No final da leitura, emite a tua opinião sobre a mensagem do texto.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Identifica o tema do texto.</p> <p>2. Divide o texto em partes e sintetiza o assunto de cada uma delas.</p> <p>2.1. Visita a biblioteca da tua escola e apresenta o tipo de material nela existente.</p> <p>3. O título do livro de onde foi retirado o texto 3 (A Biblioteca na Escola: O futuro está lá) transmite-nos uma mensagem importante.</p> <p>3.1. Explicite-a e justifica-a.</p>
Unidade 13: Textos Normativos	
<p>Objetivos Específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar a lei da família; - Participar em debates sobre a lei da família; - Divulgar, oralmente e por escrito, a lei da família; - Elaborar frases/textos contendo diminutivos eruditos e suas variantes; - Participar em debates sobre a Revolução Verde.
<p>Textos - Géneros</p> <p>1. Texto 1: Que pensas, menino? (p.194) – Poema</p> <p>2. Texto 2: Lei da Família (p.196) – Regulamento</p> <p>3. Texto 3: Lei da Família (p.197) – Regulamento</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. A educação e protecção da criança é fundamental para qualquer estado. A Lei da Família, que temos estado a estudar, protege a criança, que é a principal figura do poema transcrito.</p> <p>1.1. Identifica os sonhos do menino.</p> <p>1.2. Aponta a principal mensagem transmitida pelo poema.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Mãe e pai, pelo facto de o serem, têm responsabilidades para com os filhos.</p> <p>1.1. Até quando se prolonga a responsabilidade dos pais?</p> <p>1.2. Indica os deveres dos filhos em relação aos pais e demais familiares.</p> <p>2. Aponta os valores morais que os artigos defendem.</p>

<p>4. Texto 4: Uma Revolução Verde para África: Um desastre em formação (p.202) - Regulamento</p> <p>5. Texto 5: Uma Revolução Verde para África: Um desastre em formação (p.202) - Texto expositivo-explicativo</p>	<p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Reflecte sobre os artigos 283 a 308 da Lei da Família. 1.1. Diz em que consiste o poder parental. 1.2. Identifica os bens que os pais não administram. 2. Atenta agora nos artigos 290 a 294, atrás transcritos. 2.1. Indica os princípios éticos-morais defendidos nestes artigos. 2.2. Encontramos nas ruas de Maputo muitas crianças abandonadas a viverem na rua. 2.2.1. Que motivos encontras para essa situação.</p> <p style="text-align: center;">IV</p> <p>1. Compara o poema “Que pensa, menino?” (págs 194 – 195) com os artigos 208 a 294. 1.1. Identifica os aspectos que estes dois textos têm em comum. 2. Define por tuas palavras: a. poder parental; b. tutela; c. família de acolhimento; d. adopção. 3. Indica vantagens e desvantagens da adopção.</p> <p style="text-align: center;">V.</p> <p>1. Faz o levantamento das críticas feitas à chamada “Revolução Verde”.</p>
Unidade 14: Textos Administrativos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar uma procuração e uma exposição; - Distinguir procuração de exposição; - Identificar as conjunções e as locuções subordinativas finais; - Classificar e elaborar orações subordinadas finais; - Distinguir as orações subordinadas concessivas, condicionais e finais; - Elaborar textos sobre o comércio formal/informal.
Textos – Géneros 1. Texto 1 (p.206) – Texto expositivo-argumentativo	<p style="text-align: center;">Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Faz uma lista das vantagens do comércio informal, segundo o texto. 2. Indica as razões que levaram os autores a escolher a cidade de Maputo para este estudo. 3. O sector formal e informal convivem lado a lado. 3.1. Explica, com base na tua experiência, esta afirmação.</p>
Unidade 15: Textos Jornalísticos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, numa reportagem ou crónica, as categorias da narração e da descrição; - Elaborar frases usando verbos transitivos indirectos regidos pela preposição <i>a</i>; - Analisar sintacticamente frases com verbos de movimento; - Descrever diacronicamente a língua portuguesa, destacando as mudanças linguísticas; - Comparar as características morfossintáticas do português europeu e do português de Moçambique;

	- Discutir sobre o HIV/SIDA.
<p>Textos</p> <p>1. Texto 1: <i>Texto A</i> - A Fraternidade da Fala (p.212) – Crónica</p> <p>2. Texto 1: <i>Texto B</i> - O Museu de Língua Portuguesa em São Paulo, único do género em todo o Mundo (p.213) – Reportagem</p> <p>3. Texto 2: Texto A: Kupita kufa pitamadzwali e pitamouto (p.219) – Texto expositivo-explicativo</p> <p>4. Texto 2: <i>Texto B</i> - HIV/SIDA: Tratamento precoce pode salvar milhões de vida (p.221) – Reportagem</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I - II</p> <p>1. Acabaste de ler dois textos pertencentes a dois géneros jornalísticos: reportagem e crónica.</p> <p>1.1. Identifica cada um deles e justifica a tua resposta.</p> <p>2. No <i>texto A</i> fala-se de <i>Lusofonia</i>. O autor do texto não concorda com essa designação.</p> <p>2.1. Apresenta as razões que justificam essa discordância.</p> <p>3. Indica os países falantes de Português.</p> <p>4. A Língua Portuguesa tem já um museu (<i>texto B</i>).</p> <p>4.1. Reflecte sobre a importância desse museu.</p> <p>5. Identifica, no <i>texto A</i>, as categorias da narração (exposição, complicação e resolução).</p> <p>6. Aponta, no <i>texto B</i>, o tema-chave que enuncia a sequência descritiva.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Leste dois textos sobre o mesmo tema: a SIDA. Um fala da tradição, outro, da evolução da ciência.</p> <p>1.1. Consideras que tradição e modernidade são incompatíveis? Justifica a tua resposta.</p>
Unidade 16: Textos Multiusos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos expositivo/explicativos sobre vários temas da actualidade; - Produzir esquemas (organogramas/mapas), usando setas, círculos, rectângulos e outras figuras; - Produzir textos expositivo/argumentativos; - Construir frases com orações subordinadas sem sujeito expresso, com sujeito posposto ao verbo e sujeito complexo; em que ocorram sintagmas nominais com pronomes relativos com a função de sujeito; com sintagmas verbais em que ocorram os seguintes verbos impessoais: <i>haver; tratar-se de; bastar que</i>; - Reflectir sobre a ocorrência de ciclones.
<p>Textos – Géneros</p> <p>1. Texto 1: <i>Texto A</i> - Carta a um Motorista de Carga (p.224) – Carta</p> <p>2. Texto 1: <i>Texto B</i>: Efeitos do álcool na Condução (p.225) – Texto expositivo-argumentativo</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I - II</p> <p>1. Os textos A e B abordam o mesmo tema. Indica-o.</p> <p>2. a abordagem feita pelos textos é diferente, pois a sua natureza não é a mesma.</p> <p>2.1. Classifica cada um deles quanto à tipologia textual.</p> <p>3. Identifica, de entre as opções seguintes, a intenção comunicativa dos textos A e B.</p> <p>a. convencer</p> <p>b. informar</p> <p>c. divertir</p> <p>d. convocar</p> <p>3.1. Justifica a tua resposta com transcrições dos textos.</p> <p>4. Atenta no texto A.</p> <p>4.1. Indica a frase.</p> <p>4.2. Apresenta dois argumentos que sustentam a tese.</p>

<p>3. Texto 2: Resposta Humanitária (p.228) – Texto expositivo/explicativo</p>	<p>4.3. Divide o texto em partes. 5. Extrai do texto B os três tipos de enunciados essenciais à produção deste tipo de textos. 6. Completa a tabela seguinte, sistematizando as principais características do texto expositivo/explicativo e do texto expositivo/argumentativo.</p> <table border="1" data-bbox="549 365 1382 654"> <thead> <tr> <th></th> <th>Texto expositivo/explicativo</th> <th>Texto expositivo/argumentativo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Objetivo/intenção</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tipo de linguagem</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Função da linguagem</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tipos de discursos ou enunciados</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>7. Os acidentes de viação provocados pelo excesso de álcool são um problema a nível mundial. 7.1. Tenta sensibilizar a tua turma sobre os malefícios de uma condução sobre os efeitos do álcool, fazendo um esquema motivador, recorrendo a setas, círculos, rectângulos e outras figuras. Apoia-te no texto B, complementando a informação com estas duas notícias que a seguir te apresentamos. 7.2. O alcoolismo é apontado como a principal causa de acidentes de viação. Ele constitui uma dura realidade na nossa sociedade. É muito mais grave, sobretudo, quando encontramos jovens cuja dependência do álcool os vai destruindo, tornando-os até incapazes de estudar. A situação. Como vês, é realmente grave. Propomos que, em grupo, elaborem um plano de prevenção e combate ao alcoolismo na vossa escola. Depois de concluído, apresentem o plano ao vosso professor para que este seja implementado.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Acabaste de ler mais um texto sobre calamidades naturais em Moçambique, mas agora numa nova perspectiva, a prevenção. 1.1. Com base nos textos já estudados acerca deste assunto, redige um texto expositivo/explicativo sobre a ocorrência de calamidades, exprimindo-te de modo claro e pormenorizado. 1.2. Elabora um texto expositivo/argumentativo no qual exponhas o teu ponto de vista sobre as formas de mitigação dos efeitos das calamidades naturais.</p>		Texto expositivo/explicativo	Texto expositivo/argumentativo	Objetivo/intenção			Tipo de linguagem			Função da linguagem			Tipos de discursos ou enunciados		
	Texto expositivo/explicativo	Texto expositivo/argumentativo														
Objetivo/intenção																
Tipo de linguagem																
Função da linguagem																
Tipos de discursos ou enunciados																
Unidade 17: Textos Literários																
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características da literatura e da oratura; - Referir aspectos da função da oratura na sociedade moçambicana; - Identificar os processos que caracterizam o texto literário; - Recontar textos; - Produzir textos narrativos, orais ou escritos, com valores culturais moçambicanos; - Produzir canções tradicionais; - Identificar, nos poemas, marcas da moçambicanidade, valores culturais e universais; - Produzir textos líricos; - Aplicar em textos da sua autoria a perífrase, antítese, gradação, hipérbato, 															

	assíndeto.
<p>Textos - Géneros</p> <p>1. Texto 1: <i>Texto A</i> - Evolução Histórica e Semântica do Termo “Literatura” (p.232) – Resenha</p> <p>2. Texto 1: <i>Texto B</i> - Oratura/Literatura (p.235) – Resenha</p> <p>3. Texto 2: <i>Texto A</i> - A Rapariga que era curiosa (p.239) – Conto</p> <p>4. Texto 2: <i>Texto B</i> - O Ladrão e o Papagaio (p.240) – Excerto de Conto</p> <p>5. Texto 2: <i>Texto C</i> - História de Kabá (p.242) – Conto</p> <p>6. Texto 3: O Homem nu (p.245) – Excerto de romance</p> <p>7. Texto 4: O Leão e o Elefante (p.247) – Fábula</p> <p>8. Texto 5: <i>Texto A</i> “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” (p.248) – Poema</p> <p>9. Texto 5: <i>Texto B</i> - Estes Sítios (p.249) – Poema</p> <p>10. Texto 5: <i>Texto C</i> - Da Minha Aldeia... (p.250) – Poema</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I – II</p> <p>1. Fornecemos-te material de reflexão sobre os conceitos de <i>literatura/oratura</i> e ainda sobre a evolução semântica do lexema <i>literatura</i>. Relembramos que, em relação ao <i>texto A</i>, já leste um pequeno extracto na unidade 5, que agora está mais completo.</p> <p>1.1. Com base nesse material fornecido elabora:</p> <p>a. uma ficha de leitura sobre as diferentes acepções do termo <i>literatura</i>.</p> <p>b. uma ficha de leitura sobre o termo <i>oratura</i>.</p> <p style="text-align: center;">III – IV – V</p> <p>1. O texto A pertence à oratura moçambicana. Como já sabes, o conto desempenha um importante papel social na comunidade, educando e transmitindo conhecimentos. O conto A é um exemplo de transmissão de valores morais.</p> <p>1.1. Indica a mensagem transmitida pelo conto.</p> <p>2. O <i>texto B</i> é da autoria de Luandino Vieira (já conheces um pouco da obra deste autor, pois já leste o conto “Estória da Galinha e do Ovo”). Leste agora extractos de um outro conto do mesmo livro, <i>Luuanda</i>.</p> <p>2.1. Depois de teres lido os contos inseridos no livro <i>Luuanda</i>, comenta a afirmação: “<i>O trabalho da linguagem e a construção de um discurso autenticamente angolano ressaltam na obra de Luandino Vieira. A sua vivência – passou a infância no musseque do Braga, em Luanda -, faz com que a sua obra testemunhe um conhecimento vivido no universo desse bairro periférico. Mediante uma inventiva pesquisa de redescoberta da palavra, Luandino elabora uma linguagem do entre-lugar.</i>”</p> <p>3. Este é um conto tradicional da Guiné-Bissau, recolhido por Viriato Augusto Tadeu.</p> <p>3.1. Reconta, para a tua turma, este conto.</p> <p style="text-align: center;">VI</p> <p>1. Faz o levantamento, a nível sintáctico e semântico, de expressões que identifiquem o texto como produzido por um autor brasileiro. Resume o texto.</p> <p style="text-align: center;">VII</p> <p>1. A prevenção do património cultural deve ser uma preocupação, sobretudo para os jovens.</p> <p>1.1 Aborda, com os teus colegas de grupo, formas de prevenção do património cultural e, em seguida, elaborem um texto curto com as conclusões a que chegarem.</p> <p style="text-align: center;">XVIII – IX – X</p> <p>1. Nos três poemas, a mudança é o tema central.</p> <p>1.1. Distingue as várias perspectivas em que o tema é abordado.</p>

<p>11. Texto 6: Canção (p.252) – Poema</p> <p>12. Texto 7: <i>Texto A</i> - Surge et Ambula (p.253) – Poema</p> <p>13. Texto 7: <i>Texto B</i> - Se me quiseres conhecer (p.253) – Poema</p> <p>14. Texto 7: <i>Texto C</i> - O meu preço (p.254) – Poema</p> <p>15. Texto 8: <i>Texto A</i> - As tuas mãos (p.255) – Poema</p> <p>16. Texto 8: <i>Texto B</i> - Ó Moçambique meu país bem amado (p.256) – Poema</p> <p>17. Texto 8: <i>Texto C</i> – “Pelos teus Quarenta Anos” – Poema</p>	<p>2. Compara os poemas quanto à forma e justifica a sua regularidade ou irregularidade.</p> <p>3. A cidade é vista de forma depreciativa.</p> <p>3.1. Em que textos isso se verifica?</p> <p>3.2. Faz o levantamento dos adjectivos e verbos que apoiam essa visão depreciativa.</p> <p>4. No texto C, propõe sinónimos para “ver”, tendo em atenção o que esse verbo significa no poema.</p> <p>5. Os poemas pertencem a períodos literários diferentes: Classicismo, Romantismo e Modernismo.</p> <p>5.1. Procura informações sobre esses períodos.</p> <p style="text-align: center;">XI</p> <p>1. Diz, por palavras tuas, o sentido da canção e explica quem foi Muzila.</p> <p>2. Inspirado por esta canção recolhida por Henri Junod, escreve também tu uma canção tradicional.</p> <p style="text-align: center;">XII – XIII – XIV</p> <p>1. Nos três poemas que acabaste de ler, há um tema recorrente.</p> <p>1.1. Indica-o e justifica a tua resposta com transcrições dos textos.</p> <p>2. Faz a análise formal dos poemas.</p> <p>3. Identifica as marcas que permitem classificar os poemas como pertencendo ao género lírico.</p>
<p>18. Texto 9: Carta Entreaberta do Corrupto Nacional (p.258) – Crónica</p>	<p style="text-align: center;">XV – XVI – XVII</p> <p>1. Justifica a classificação dos <i>textos A, B e C</i> como “poesia de combate”.</p> <p>2. Os poemas de combate recorrem ao uso de diversas figuras de estilo (anáfora, paralelismo, invocação, metáfora e hipérbole).</p> <p>2.1. Identifica essas figuras nos <i>textos A, B e C</i>.</p>

	<p style="text-align: center;">XVIII</p> <p>1. A crítica à corrupção é feita utilizando uma poderosa arma, a ironia. 1.1. Justifica esta afirmação. 2. O cómico em Mia Couto é apoiado numa linguagem própria com recurso a expressões de uso corrente mas alternadas, como por exemplo: "... o assunto vem ao baile em vez de o assunto vem à baila". 2.1. Faz o levantamento de expressões deste género e de outras empregadas correctamente e explica o sentido. 3. Lê o texto em voz alta, de forma expressiva.</p>
Unidade 18: Textos de Pesquisa de Dados	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as normas de elaboração de uma ficha bibliográfica; - Organizar as referências bibliográficas; - Identificar as unidades de significação parágrafo por parágrafo; - Identificar a estrutura geral do texto e as informações sobre o assunto principal; - Redigir a ficha de leitura; - Usar o conector pois com valor conclusivo e causal; - Usar os quantificadores em orações comparativas e consecutivas.
<p>Textos – Géneros</p> <p>1. Texto 1: <i>Texto A</i> - Palavra Final (p.266) – Conto</p> <p>2. Texto 2: <i>Texto B</i> - Liberdade (p.267) – Poema</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Atenta no <i>texto A</i>. 1.1. Indica o motivo que levou o homem a ler um dicionário. 1.2. Sintetiza a opinião do homem sobre o poder das palavras. Justifica a tua resposta com transcrições do texto. 1.3. Resume o desfecho da acção. 1.4. Clarifica o sentido da expressão final "Ouviu a Palavra". (qual palavra?).</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>2. Centra-te agora no texto B. 2.1. Identifica a tese defendida pelo sujeito poético na primeira estrofe. 2.2.1. Indica os argumentos apresentados. 2.2.2. Apresenta os exemplos utilizados pelo sujeito poético para ilustrar a tese. 2.2. Destaca os processos estilísticos que encontras na segunda estrofe e mostra a sua importância. 2.3. Identifica a figura de estilo predominante na quarta estrofe, apontando a sua expressividade. 2.4. Comenta o valor da última estrofe na construção do sentido do poema. 2.5. Achas que Fernando Pessoa defende que não se deve ler? Justifica. 2.5.1. Então o que é que ele defende?</p>

Anexo 5: Matriz de Análise do Manual da 12.^a Classe

Unidade 1: Textos Normativos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar os artigos dos Capítulos I e II da Lei N.º 18/2002 de 10 de Outubro (recenseamento eleitoral); - Analisar os artigos 1 a 18 da Lei N.º 18/2002 de 10 de Outubro; - Reconhecer as palavras formadas por derivação; - Caracterizar a democracia participativa moçambicana;
Textos – Géneros	Actividades
<p>1. <i>Texto A:</i> Aprender a Estudar (p.8) – Poema</p> <p>2. <i>Texto B:</i> A Eleição de um alfabetizador (p.9) – Conto</p> <p>3. <i>Texto C:</i> O Novo Chefe (p.10) – Excerto de Romance</p> <p>4. <i>Texto D:</i> Assembleia da República: Lei N.º 18/2002 de 10 de Outubro (p.13) – Regulamento</p>	<p style="text-align: center;">I - II</p> <p>1. “Acabaste de ler dois textos: um em verso e outro em prosa. Em ambos encontramos uma mensagem de solidariedade. Explica-a, por palavras tuas.</p> <p>Texto B</p> <p>2. “... o povo de Mubalo discutia os seus problemas”.</p> <p>2.1. Que assunto era discutido?</p> <p>3. Durante a reunião, “ouviu-se lá do meio uma voz de criança. Era o Pedrito.”</p> <p>3.1. Com base no texto, caracteriza física e psicologicamente esta personagem.</p> <p>3.2. Seria o Pedrito a escolha inicial para a “tarefa”? Porquê?</p> <p>3.3. O menino acabou por ser eleito. O que terá levado a esta decisão?</p> <p>3.4. Que tipo de eleição foi realizada? Assinala a resposta correcta:</p> <p>a __ eleição por votação.</p> <p>b __ eleição por decisão de um júri.</p> <p>c __ eleição por aclamação.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Caracteriza o espaço onde o trapiche se situa.</p> <p>2. “A areia invadiu tudo, fez o mar recuar de muitos metros. Aos poucos, lentamente, a areia foi conquistando a frente do trapiche.”</p> <p>2.1. Identifica a figura de estilo predominante neste excerto textual, justificando a tua escolha:</p> <p>a. metáfora;</p> <p>b. animismo;</p> <p>c. hipérbole.</p> <p>3. “Seria bem melhor dormida que a pura areia, que as pontes dos demais trapiches”. Explica a comparação presente nesta frase.</p> <p>4. Quem eram os Capitães da Areia?</p> <p>5. Pedro Bala alcançou a chefia do grupo através de:</p> <p>a. um processo de votação;</p> <p>b. uma briga com o antigo líder;</p> <p>c. uma imposição forçada porque ele tinha qualidades de liderança.</p> <p style="text-align: center;">IV</p> <p>1. De acordo com o texto, por que motivo foi elaborada e promulgada a lei em estudo?</p> <p>2. Caso a emissão do cartão de eleitor contenha algum erro de dados, o que deve o indivíduo visado fazer?</p> <p>2.1. Indica o artigo em que esta situação está prevista.</p> <p>3. Assinala com um X as afirmações correctas:</p> <p style="padding-left: 20px;">De acordo com a Lei...</p>

<p>5. <i>Texto E</i>: Tenho um Sonho (p.19) – Crónica</p>	<p>a. ___ o recenseamento eleitoral é obrigatório; b. ___ o recenseamento eleitoral é um dever do cidadão; c. ___ só têm o direito de votar os cidadãos moçambicanos residentes em Moçambique ou em países de língua portuguesa; d. ___ o voto é secreto quando assim o eleitor o entender; e. ___ as brigadas de recenseamento eleitoral são criadas pelos partidos políticos envolvidos no sufrágio; f. ___ a criação das brigadas de recenseamento eleitoral são da responsabilidade do STAE.</p> <p>4. Relê as informações dos números 1 e 2 do artigo 7. 4.1. Parecem-te contraditórias? Justifica a tua resposta. 5. Será que todos os cidadãos moçambicanos (incluindo os doentes mentais) com idade de votação têm o dever de o fazer? Justifica a tua resposta fazendo uso da lei eleitoral. 6. Explica claramente o número 2 do Artigo 10, apresentando um exemplo de uma situação que justifique a existência de uma brigada móvel. 7. Explica o número 2 do Artigo 11.</p> <p style="text-align: center;">V</p> <p>1. “Ao serem conduzidos de carro para o local da manifestação, King e a mulher sentiram “o coração parar” – havia multidão à sua frente, gente branca e negra”. 1.1. Explica por palavras tuas, este segmento textual. 2. “... deixou falar o coração”. 2.1. O que levou King a abandonar os papéis que levava? 2.2. Identifica a figura de estilo presente na expressão, analisando o seu valor expressivo.</p>
Unidade 2: Textos Multiusos	
<p>Objetivos Específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar e interpretar textos expositivo-argumentativos orais e escritos; - Identificar as ideias essenciais e os articuladores discursivos de um texto expositivo-argumentativo; - Caracterizar os componentes e os processos de exposição e argumentação de um texto expositivo-argumentativo e a sua linguagem; - Identificar as relações de subordinação constantes dos textos expositivo-argumentativos; - Usar nas produções orais e escritas conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas comparativas; - Produzir oralmente e por escrito textos expositivo-argumentativos sobre maremotos; - Divulgar na escola e na comunidade mensagens sobre maremotos.
<p>Textos – Géneros</p> <p>1. <i>Texto A</i>: Falar em Público (p.22) – Texto expositivo-argumentativo</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Procura no dicionário, o sentido das palavras: <i>conferência, debate, seminário, colóquio</i>. 2. “Na teoria está tudo certo mas a prática nem sempre confere com aquilo que pretendem”. 2.1. Explica a teoria exposta pela autora na frase anterior. 2.2. Indica os problemas mais comuns nas comunicações orais, segundo a autora. 3. Palavras cruzadas. Encontra alguns verbos que se relacionam com os diversos modos de falar. 4. Refere o efeito que uma má prelecção pode ter sobre o público.</p>

	<p>5. Da lista de palavras, que te apresentamos, assinala as qualidades indispensáveis a um bom comunicador:</p> <p>a. ___ assertividade; b. ___ clareza; c. ___ minúcia; d. ___ eficácia; e. ___ eloquência; f. ___ presunção; g. ___ simplicidade; h. ___ erudição; i. ___ superficialidade.</p>
<p>2. <i>Texto B:</i> Um Discurso Forte e Emotivo (p.27) – Texto expositivo-argumentativo</p>	<p style="text-align: center;">II</p> <p>1. O discurso de José Saramago, que acabaste de ler, encontra-se devidamente estruturado nas três partes que constituem um texto expositivo-argumentativo. Indica-as.</p> <p>2. Na introdução deste breve discurso, Saramago anuncia o tema sobre o qual vai falar.</p> <p>2.1. Identifica-o.</p> <p>2.2. Indica o pretexto que esteve na base da escolha deste tema.</p> <p>3. Os parágrafos que constituem o desenvolvimento apresentam argumentos e exemplos que sustentam a tese.</p> <p>3.1. Transcreve-os.</p> <p>3.2. Comenta o valor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das gradações; - das repetições; - das enumerações; - dos tempos e modos verbais.
<p>3. <i>Texto C:</i> Eu tenho um sonho (p.28) – Autobiografia</p>	<p style="text-align: center;">III</p> <p>O texto que acabaste de ler é um exemplo de um texto expositivo-argumentativo muito famoso, no qual estão presentes os tópicos apresentados na página 24. Faz, agora, uma ficha de leitura, indicando os aspectos que se seguem:</p> <p>1. Identifica:</p> <p>a. o autor; b. o contexto; c. a situação comunicativa (sermão, discurso político, artigo de opinião, diário, etc.); d. o destinatário; e. a tese e os argumentos; f. a articulação dos argumentos (conectores que indicam relações de adição, disjunção, oposição, causa-efeito...); g. a apresentação de provas e efeitos; h. a construção frásica, relações sintáticas (presença de frases curtas, presença de frases coordenadas); i. o vocabulário utilizado registos de língua, figuras de estilo, etc.).</p>
<p>4. <i>Texto D:</i> Tsunami – o que é? (p.31) – Texto expositivo-explicativo</p>	
<p>5. <i>Texto E:</i> Terramoto, a pior catástrofe no Japão desde a Segunda Guerra Mundial (p.32) – Reportagem</p>	<p style="text-align: center;">IV – V – VI</p> <p>1. Acabaste de ler três textos que se referem a “desastres naturais”, no entanto, a abordagem e os objetivos de cada um são diferentes.</p>

<p>6. <i>Texto F</i>: Como eles se preparam... (p.33) – Reportagem</p>	<p>1.1. Explica e justifica essa afirmação.</p>
<p>Unidade 3: Textos Jornalísticos</p>	
<p>Objetivos Específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a mancha gráfica e a estrutura do artigo de fundo/ editorial; - Interpretar o artigo de fundo/editorial; - Identificar as partes do editorial; - Identificar o tipo de linguagem usada em artigos de fundo; - Identificar as variações linguísticas no espaço; - Distinguir o dialecto da variante padrão; - Promover práticas saudáveis (higiene, alimentação, desporto, etc) na escola e na comunidade.
<p>Textos – Géneros</p> <p>1. <i>Texto A</i>: O Jornal (p.36) – Poema</p> <p>2. <i>Texto B</i>: Aqueles que vão morrer sorriem-te (p.37) – Editorial</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. O texto A faz alusão aos diversos elementos presentes no processo de produção de um jornal. Enumera-os.</p> <p>2. Atenta nos versos 6-8: “... <i>ardina/ que vende o mundo/ em retalho de notícias.</i>”</p> <p>2.1. Explica o sentido destes versos.</p> <p>3. “<i>O jornal é d’ontem/ Está morto</i>”.</p> <p>3.1. Identifica a figura de estilo presente nestes versos e analisa a sua expressividade.</p> <p>4. Nos versos 13 e 14, podemos ler que “(o jornal)... nasce e morre/ de 24 em 24 horas”.</p> <p>4.1. Atendendo ao aspecto de periodicidade, indica o nome que se dá ao jornal produzido...</p> <p>a. todos os dias;</p> <p>b. todas as semanas;</p> <p>c. todos os meses.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. O texto estabelece uma dicotomia (uma relação) entre a nossa legislação relativa à protecção da criança e os sentimentos de Cristo.</p> <p>1.1. Estabelece essa comparação, justificando com expressões textuais.</p> <p>2. Segundo a Declaração dos direitos da Criança, que direito de instrução tem a criança?</p> <p>3. O que defende o autor em relação à materialização da Declaração dos Direitos da Criança?</p> <p>3.1. Retira do texto duas frases que provem a sua tese.</p> <p>3.2. Identifica os argumentos a que o autor recorre para justificar a sua tese.</p> <p>4. “<i>de boas intenções está o inferno cheio</i>”.</p> <p>4.1. O autor proferiu estas palavras para demonstrar...</p> <p>a. ___ que não há boas intenções em relação às crianças;</p> <p>b. ___ que não se elaboram leis que defendam a criança;</p> <p>c. ___ os direitos da criança não são cumpridos na prática.</p> <p>4.2. Que figura de estilo ocorre na frase acima transcrita e que consiste na inversão sintáctica dos constituintes da frase?</p> <p>5. “... ao desprezarmos as crianças estamos a desprezar metade dos moçambicanos”.</p> <p>5.1. na tua opinião, o que leva o autor a proferir tal frase?</p> <p>6. No texto, o autor compara as crianças a elementos naturais, nomeadamente a flores – “<i>E as crianças, como as flores, sem água</i>”.</p>

<p>3. <i>Texto C</i>: Descubro que estou numa ilha (p.39) – Excerto de romance</p> <p>4. <i>Texto D</i>: Xicuembo (p.40) – Poema</p> <p>5. <i>Texto E</i>: Municípios revoltados barricam estrada com lixo (p.46) – Artigo</p> <p>6. <i>Texto F</i>: “Ntho-ntho-ntho”: um mal amado (p.47) – Reportagem</p> <p>7. <i>Texto G</i>: O Tabagismo e o Alcoolismo (p.49) – Texto expositivo-argumentativo</p>	<p>6.1. Explica, por palavras tuas, a importância da “água” para as crianças.</p> <p style="text-align: center;">III – IV</p> <p>- Após a leitura atenta dos textos C e D, responde às seguintes questões.</p> <p>1. Identifica as realidades linguísticas a que pertence a linguagem destes textos, justificando através de transcrições textuais.</p> <p>1.1. Algumas das passagens presentes nos textos estão incorrectas. Reescreve-as correctamente.</p> <p>2. De certeza que conheces algumas palavras/expressões ou construções fráscas comuns na linguagem popular brasileira e moçambicana, mas que constituem um desvio à norma da língua portuguesa. Escreve-as e explica as irregularidades.</p> <p>3. O português falado em Moçambique é uma variante do português europeu.</p> <p>3.1. Aponta uma razão que concorre para a existência de variedades do português em Moçambique.</p> <p>4. Aponta alguns empréstimos linguísticos no português moçambicano.</p> <p>5. Das frases abaixo, assinala com um X as incorrectas.</p> <p>a. ___ Este livro fui dado pela minha mãe.</p> <p>b. ___ Fui desprezado com as minhas irmãs.</p> <p>c. ___ Nem na praia nem no baile estiveram.</p> <p>d. ___ A gente somos acolhedoras.</p> <p>e. ___ Por acaso desconsigui de levar toda a encomenda.</p> <p>f. ___ Foi-me emprestado um manual.</p> <p>g. ___ Quando fores ao campo, passa da minha casa.</p> <p>h. ___ Os aniversariantes tem muita sorte.</p> <p>i. ___ A população fez parte do filme.</p> <p>j. ___ A população de Nangade e de Chiúre fizeram parte das filmagens.</p> <p>5.1. Escreve correctamente as frases assinaladas.</p> <p>6. De que aspectos históricos comungam o português moçambicano e o português brasileiro?</p> <p style="text-align: center;">V – VI</p> <p>1. Associa os temas abaixo indicados com os textos E e F.</p> <p>a. “Saúde e Nutrição”;</p> <p>b. “Saneamento do Meio”.</p> <p>2. “Estamos perante dois textos jornalísticos”.</p> <p>2.1. Justifica esta afirmação, apoiando-te nos textos em evidência.</p> <p style="text-align: center;">VII</p> <p>- Depois de teres lido os textos F e G, e servindo-te do que aprendeste sobre os textos jornalísticos, escreve um editorial para o jornal da tua escola alertando para o abuso do álcool e tabaco.</p>
Unidade 4: Textos Literários	
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar o texto narrativo; - Identificar os elementos da narrativa (narrador, personagens, acções, autor); - Analisar a organização discursiva; - Identificar os recursos expressivos usados nos textos;

	- Produzir textos narrativos, usando uma sequência lógica, com correção ortográfica e pontuação adequada.										
Textos – Géneros	Actividades										
1. Poema (p.52) – Poema	<p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Miguel Torga, pseudónimo de Adolfo Correia da Rocha, faz, neste poema, uma viagem de carácter simbólico.</p> <p>1.1. O que representa essa viagem?</p> <p>2. O importante não é o caminho por onde andamos, mas sim o caminhar.</p> <p>2.1. Comenta esta expressão com base no texto.</p>										
2. <i>Texto A</i> : Estrada Morta (p.53) – Excerto de romance	<p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Retira do texto expressões referentes ao espaço e ao tempo.</p> <p>2. Faz o levantamento de expressões elucidativas dos modos de representação do discurso (narração, descrição e diálogo);</p> <p>3. Caracteriza física e psicologicamente Muidinga e Tuahir.</p> <p>4. Faz o levantamento de neologismos criados pelo autor.</p> <p>5. Estabelece a relação entre título e o texto.</p>										
3. <i>Texto B</i> : XXXI (p.59) – Excerto de romance	<p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Segundo Inocência Mata, o romance focaliza o ritual de iniciação de uma personagem masculina, David, que, para ascender ao poder político, consolidado o poder económico, recorre à feitiçaria, ao poder de um “nyanga”, que lhe exige, em troca, o que tem mais precioso: a família.</p> <p>- Com base no texto, justifica esta afirmação.</p>										
4. <i>Texto C</i> (p.62) – Conto	<p style="text-align: center;">IV</p> <p>1. Compara as três narrativas que leste.</p> <p>1.1. No teu caderno, faz um quadro em que presentes as semelhanças e diferenças a nível do conteúdo das narrativas.</p> <p>2. Faz o levantamento de figuras de estilo que encontras nos textos de Mia Couto, Paulina Chiziane e de Ungulani Ba Ka Khosa. Preenche o quadro com exemplos.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Metáfora</th> <th>Personificação</th> <th>Hipérbole</th> <th>Ironia</th> <th>Prosopopeia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Metáfora	Personificação	Hipérbole	Ironia	Prosopopeia					
Metáfora	Personificação	Hipérbole	Ironia	Prosopopeia							
5. <i>Texto D</i> : Capítulo XII (p.66) – Excerto de Romance	<p style="text-align: center;">V</p> <p>1. Identifica a acção principal.</p> <p>2. No romance, as categorias “espaço” e tempo são fundamentais são fundamentais para a compreensão da história</p> <p>2.1. Situa a história no espaço e no tempo.</p> <p>2.2. Compara o espaço da acção com a cidade de Paris, onde o narrador esteve como convidado de Jacinto.</p> <p>3. No excerto destacam-se algumas personagens.</p> <p>3.1. Faz o levantamento das mesmas.</p> <p>3.2. Classifica-as quanto ao relevo.</p> <p>4. Avalia a forma como o narrador preparou e recebeu os convidados na festa do seu aniversário.</p> <p>5. Lê a frase: “Nós fumámos um preguiçoso charuto no jardim.”</p> <p>5.1. Identifica a figura de estilo sublinhada e analisa a sua expressividade.</p> <p>6. “Eça é um artista que se serve da palavra para criar arte. A reforma estilística de Eça significa a abertura à língua falada através da introdução de sucessivas frases</p>										

<p>6. <i>Texto E:</i> Canto X (p.70) – Poema</p> <p>7. <i>Texto F:</i> Do que um mercador aqui disse a António de Faria acerca das grandezas desta Ilha de Ainão (p.72) – Excerto de Narrativa de Viagem</p> <p>8. <i>Texto G:</i> Dois Irmãos (p.73) – Conto</p> <p>9. <i>Texto H:</i> Stress (p.76) – Conto</p> <p>10. <i>Texto I:</i> Moçambique – Combate ao estigma da SIDA (p.80) – Texto expositivo-explicativo</p> <p>11. <i>Texto J:</i> Discriminação (p.81) – Texto expositivo-argumentativo</p>	<p>curtas, variedade de ritmos e possibilidade de trabalhar cada elemento da frase por si mesmo, tanto no plano do significado como da sugestão e musicalidade”.</p> <p>6.1. Justifica esta afirmação com base no texto.</p> <p style="text-align: center;">VI</p> <p>1. O excerto apresentado pertence ao X e último canto de <i>Os Lusíadas</i>. Concluída a narração da viagem, o poeta, embora reconhecendo ser “humilde, baixo e rudo”, atreve-se a dar conselhos ao rei.</p> <p>1.1. Em que bases assenta esse “atrevimento”? Resume-as por tuas palavras.</p> <p>2. O poeta relata factos que ainda não aconteceram.</p> <p>2.1. Transcreve palavras que sustentam esta afirmação.</p> <p>3. O poeta refere-se aos portugueses e às suas acções com optimismo e euforia.</p> <p>3.1. Justifica esta afirmação através de transcrições textuais.</p> <p>4. Quais são as intenções do poeta ao dar estes conselhos?</p> <p style="text-align: center;">VII</p> <p>1. Comprova, através de segmentos textuais, que estamos perante um excerto de uma narrativa de viagem.</p> <p>2. Indica o objetivo principal da viagem.</p> <p>3. Classifica o narrador quanto à presença.</p> <p>4. Refere a modalidade de focalização dominante no texto. Justifica a resposta.</p> <p style="text-align: center;">VIII</p> <p>1. Faz a localização espaço-temporal da história.</p> <p>2. Explica o sentido da frase “<i>Os gazais são convicentes, a paciência é poderosa, mas o coração de um tímido não conquista ninguém.</i>”</p> <p>3. Galib gostava de trabalhar a Terra.</p> <p>3.1. Procura, no texto, uma frase que apoie esta afirmação.</p> <p style="text-align: center;">IX</p> <p>1. Retira expressões do texto que indiquem e descrevem o espaço da acção.</p> <p>2. Identifica as personagens principais.</p> <p>3. Caracteriza, psicologicamente, o professor e a amante do Major.</p> <p>4. Após a leitura do excerto, explica o título do texto – “Stress”.</p> <p style="text-align: center;">X – XI</p> <p>Sem questões.</p>
Unidade 5: Textos de Pesquisa de Dados	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os elementos da ficha de leitura; - Ler e identificar os principais assuntos da obra; - Elaborar uma ficha de leitura analítica e de comentário; - Organizar as referências bibliográficas; - Resumir o assunto da obra;

	<p>- Escrever devidamente as citações (usar as aspas);</p> <p>- Tecer um comentário sobre o assunto da obra;</p> <p>- Usar as orações relativas no comentário sobre a obra.</p>									
<p>Textos – Géneros</p> <p>1. <i>Texto A:</i> Saltei Páginas (p.84) – Conto</p> <p>2. <i>Texto B:</i> História da Língua Portuguesa (p.89) – Ensaio</p> <p>3. <i>Texto C:</i> O Livro (p.92) – Crónica</p> <p>4. <i>Texto D:</i> Distribuição do Livro (p.93) – Crónica</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Identifica os intervenientes e o assunto do diálogo apresentado no texto.</p> <p>2. Atenta nas seguintes passagens textuais:</p> <p>“O meu irmão sempre teve o dom do resumo. Se os editores o contratassem para redigir as ‘contra-capas’ poupavam-nos muito arrazoado inútil”. “(Eu sentia que ele era ‘pedagogo’.)”</p> <p>2.1. O que levou o narrador a chegar a estas conclusões?</p> <p>3. O narrador recebeu um livro do irmão.</p> <p>3.1. O que o levou a interessar-se pelo livro?</p> <p>3.2. Qual é o assunto central do livro Guerra e Paz? Sustenta a tua resposta com segmentos textuais.</p> <p>4. Assinala com um V a afirmação verdadeira e com F a falsa.</p> <p>a. ___ O narrador não gostava de leituras, por isso saltou páginas.</p> <p>b. ___ Ele gostava muito de ler, de preferência histórias de amor.</p> <p>4.1. Justifica a tua resposta.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Como classificas o texto “História da Língua Portuguesa” quanto ao conteúdo? Justifica a tua resposta.</p> <p>2. Explica de que modo o latim chega à Península Ibérica.</p> <p>3. O que entendes por romanização?</p> <p>4. Qual das modalidades do latim foi levada à Península?</p> <p>4.1. Justifica essa ocorrência.</p> <p>5. Completa a tabela:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Período</th> <th style="width: 40%;">Povo invasor da Península</th> <th style="width: 40%;">Influência das línguas invasoras na língua nativa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>Germânicos (suevos e visigodos)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Século</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. “Pus-me a contar os livros que há para ler e os anos que terei de vida”.</p> <p>1.1. Explica o motivo pelo qual o narrador começou a contar livros.</p> <p>2. “Deve certamente haver outras maneiras de se salvar uma pessoa, senão estou perdido”.</p> <p>2.1. O que leva o narrador a achar que está perdido?</p> <p>2.2. De que queria ele salvar-se?</p> <p style="text-align: center;">IV</p> <p>1. O texto levanta alguns problemas em relação ao livro no nosso país.</p> <p>1.1. Identifica-os.</p> <p>2. Quais são as razões que explicam esses problemas?</p> <p>3. Identifica uma figura de estilo em cada uma destas frases:</p>	Período	Povo invasor da Península	Influência das línguas invasoras na língua nativa		Germânicos (suevos e visigodos)		Século		
Período	Povo invasor da Península	Influência das línguas invasoras na língua nativa								
	Germânicos (suevos e visigodos)									
Século										

	<p>a. “Muitas delas nem livros de escritores moçambicanos têm.”</p> <p>b. “Isso entristece o próprio escritor, que gostaria obviamente de ser lido”.</p>
Unidade 6: Textos Normativos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar a lei sobre as autarquias locais; - Reconhecer os órgãos autárquicos; - Distinguir cidadãos com capacidade eleitoral activa dos com capacidade eleitoral passiva; - Reconhecer derivações irregulares; - Classificar as palavras derivadas; - Reconhecer a separação de poderes num Estado de Direito; - Caracterizar a democracia moçambicana como forma de exercício de poder político.
Textos - Género	Actividades
<p>1. <i>Texto A:</i> Nelson Mandela – até à liberdade (p.96) – Biografia</p> <p>2. <i>Texto B:</i> O Discurso da Vitória (p.97) – Excerto de Discurso</p> <p>3. <i>Texto C:</i> Lei nº 18/2002 de 10 de Outubro (p.99) – Regulamento</p> <p>4. <i>Texto D:</i> Declaração Universal dos Direitos Humanos (p.100) – Regulamento</p> <p>5. <i>Texto E</i> (p.102) – Poema</p> <p>6. <i>Texto F:</i> Captura de Escravos em Moçambique (p.102) – Ensaio</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Elabora um esquema do texto A, baseando-te nos indicadores temporais que ele apresenta (1918, 1940...).</p> <p>2. Retira passagens textuais que indicam transgressões dos direitos do homem.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. “... a mudança chegou aos EUA”.</p> <p>1.1. Que mudança é esta?</p> <p>2. “Nunca pareci o candidato com mais chances”.</p> <p>2.1. Indica a razão pela qual o presidente Obama considera que não era o candidato com mais chances.</p> <p>2.2. Segundo ele, ainda há lutas maiores por enfrentar. Identifica-as.</p> <p>2.3. O presidente admite ter falhas e passar por dificuldades. Retira do texto uma passagem que faça uma alusão a esta informação.</p> <p>3. de acordo com o texto, mulheres como Ann Nixon Cooper, no passado não podiam votar por alguns motivos. Quais?</p> <p style="text-align: center;">III – IV</p> <p>1. Atendendo à sua tipologia, como classificas este texto? Justifica a tua resposta.</p> <p>2. Quais os artigos que fazem referência aos seguintes direitos?</p> <p>a. Direito a ser auscultado em caso delituoso.</p> <p>b. Direito à privacidade.</p> <p>c. Direito ao livre-trânsito.</p> <p>3. Explica de forma clara o Artigo XI.</p> <p style="text-align: center;">V – VI</p> <p>Atenta no texto E.</p> <p>1. Identifica o assunto do mesmo.</p> <p>2. Explica o simbolismo dos dois últimos versos.</p> <p>Atenta agora no texto F.</p> <p>3. Anteriormente ao século XVIII houve captura de escravos em Moçambique.</p> <p>3.1. Com que objetivos eram levados esses escravos?</p> <p>4. Com a abolição do tráfico de escravos, esta prática cessou? Justifica a tua</p>

<p>7. Se me perguntares (p.104) – Poema</p>	<p>resposta com base no texto.</p> <p>5. Completa a tabela de acordo com as indicações dadas:</p> <table border="1" data-bbox="507 259 1294 512"> <thead> <tr> <th>Fases de comercialização de escravos</th> <th>Destino</th> <th>Tipo de trabalho a que os escravos eram submetidos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Antes do séc. XVIII</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1ª Fase</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2ª Fase</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3ª Fase</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>6. Demonstra a relação entre os dois textos relativamente à sua temática.</p> <p style="text-align: center;">VII</p> <p>1. Elabora um texto em que comentes a informação do texto (...) apresentado à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p> <p>2. Lê expressivamente o texto.</p>	Fases de comercialização de escravos	Destino	Tipo de trabalho a que os escravos eram submetidos	Antes do séc. XVIII			1ª Fase			2ª Fase			3ª Fase		
Fases de comercialização de escravos	Destino	Tipo de trabalho a que os escravos eram submetidos														
Antes do séc. XVIII																
1ª Fase																
2ª Fase																
3ª Fase																
Unidade 7: Textos Jornalísticos																
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a mancha gráfica e a estrutura do artigo de opinião; - Interpretar artigos de opinião que versam a temática de saúde; - Identificar o tipo de linguagem usada em artigos de opinião; - Produzir oralmente e por escrito artigos de opinião que versem as temáticas Saúde e Nutrição; - Identificar os complementos dos verbos de separação; - Identificar a regência verbal nas orações que constituem o texto; - Produzir orações respeitando a regência verbal; - Debater temas sobre a Saúde e Nutrição; - Criar condições de saneamento do meio na escola e na comunidade; - Reduzir a contaminação de doenças por falta de higiene individual e colectiva. 															
<p>Textos – Géneros</p> <p>1. <i>Texto A:</i> Amanhã aconteceu (p.106) – Poema</p> <p>2. <i>Texto B:</i> (p.107) – Conto</p> <p>3. <i>Texto C:</i> Repensando a gestão de resíduos sólidos</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>Este poema de Alexandre O’Neill versa sobre a notícia, um texto do domínio jornalístico já abordado na unidade 3. Atenta agora nas perguntas que se seguem.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Transcreve um verso que prove que a notícia se compromete com a actualidade. 2. Indica os versos que sugerem um animismo. 3. Identifica o paralelismo e a interrogação retórica presentes no texto, analisando a sua expressividade. <p style="text-align: center;">II</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propõe um título para o texto. 2. Extrai do texto duas frases que demonstrem o poder dos órgãos de comunicação para manipular as massas. 3. Indica duas frases que sugerem um animismo. 4. “E alguma coisa está acontecendo na terra, alguma coisa terrível e desejado está acontecendo em toda a parte.” 4.1. Identifica esse algo “de terrível e desejado” que está a acontecer. 5. Que meios de comunicação são mencionados no texto. <p style="text-align: center;">III</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De acordo com o texto, o êxodo rural está na base dos problemas de 															

<p>(1) (p.108) – Carta de Opinião</p> <p>4. Repensando a gestão de resíduos sólidos (2) (p.110) – Carta de Opinião</p>	<p>saneamento na cidade de Maputo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. O que é que estimula o êxodo rural? 2. O que é que o autor propõe para combater o êxodo ruaral? 3. António Muchanga não poupa os utentes da Grande Cidade. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Que reclamações faz ele sobre os moradores da cidade de Maputo? 4. Identifica as passagens do texto que provam o acentuado grau de subjectividade do mesmo. 5. “(...) noto que os problemas de fraca remoção dos resíduos sólidos são mais frequentes nas zonas ocupadas por classes sociais menos favorecidas do que nas classes de elite.” <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Como é que o autor justifica esta afirmação. 6. Que figuras de estilo ocorrem nas expressões em destaque no texto? Justifica a tua resposta.
<p>5. <i>Texto D</i>: Vemo-nos na próxima cólera (p.112) – Crónica</p>	<p style="text-align: center;">IV</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muchanga apresenta algumas conseqüências da má gestão do lixo e propostas para ultrapassar o problema do lixo nas cidades. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Que alínea menciona que o lixo põe em causa a beleza da cidade? 1.2. Da lista das sugestões, indica qual delas faz menção à reciclagem do lixo.
<p>6. <i>Texto E</i>: No país 40% das crianças são raquíticas devido à inadequada dieta alimentar (p.114) – Artigo de Opinião</p>	<p style="text-align: center;">V</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atenta no título do texto: “Vemo-nos na próxima cólera”. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Retira do corpo do texto uma frase que prove o sentido do título. 2. O texto em análise é uma crónica, uma sub-tipologia do género jornalístico que já aprendeste na 11.ª classe. Pela sua natureza, a crónica faz uma crítica, exigindo a prática de uma acção futura. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Reescreve, neste espaço, a frase que traduz essa exigência. 3. Uma outra característica típica da crónica é o uso frequente de recursos expressivos, tais como ironia, metáfora, hipérbole, eufemismo, enumeração, interrogação retórica e comparação. <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Encontra no texto um segmento que comprove a presença de cada um destes recursos.
<p>7. <i>Texto F</i>: Alimentação e Nutrição na Gravidez (p.115) – Texto expositivo-explicativo</p>	<p style="text-align: center;">VI</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indica a tipologia textual do texto E, justificando a tua opção. 2. Preenche com V as afirmações verdadeiras e F as falsas, de acordo com o texto: <ol style="list-style-type: none"> a. ___ As crianças das zonas rurais têm menor peso do que as das cidades. b. ___ A má nutrição é uma causa da elevada morte de crianças. c. ___ A má nutrição debilita o sistema de defesa humana contra as doenças. d. ___ A desnutrição é causada somente pela alimentação fraca. e. ___ As crianças anémicas crescem mais lentamente porque são apáticas, anoréxicas. f. ___ Nos seus primeiros meses de vida, a alimentação da criança deve ser de leite e reforçada por alimentos adequados à idade.

	<p style="text-align: center;">VII</p> <p>1. Como classificas este texto?</p> <p>a. ___ Narrativo. b. ___ Didáctico. c. ___ Notícia. d. ___ Reportagem.</p> <p>1.1. Justifica a tua resposta, apontando marcas características deste tipo de texto. 2. A alimentação de uma mulher grávida deve ser restrita. 2.1. Explica esta afirmação. 3. Por que razão é que certas roupas podem provocar enjoos?</p>
Unidade 8: Textos Multiusos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar textos expositivo-explicativos; - Analisar o texto expositivo-explicativo nos seguintes aspectos: apresentação do texto, organização do texto, tipo de linguagem; - Caracterizar processos de exposição e explicação de um texto expositivo-explicativo; - Usar nas produções orais e escritas conjunções/locuções subordinativas e orações subordinadas consecutivas; - Elaborar textos expositivo-explicativos sobre assuntos relacionados com maremotos.
<p>Textos – Géneros</p> <p>1. Texto A (p.118) – Notícia</p> <p>2. <i>Texto B:</i> Primeiros Socorros (p.118) – Texto expositivo-explicativo</p> <p>3. <i>Texto C:</i> Doar sangue (p.119) – Texto expositivo-explicativo</p> <p>4. <i>Texto D:</i> Dois anos depois, Tailândia enterra vítimas do tsunami (p.125) – Reportagem</p> <p>5. <i>Texto E:</i> As Ondas são absolutamente previsíveis (p.126) – Reportagem</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I – II</p> <p>1. Classifica os textos A e B quanto ao conteúdo.</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. De acordo com o texto, por que motivo não é prejudicial doar sangue? 2. Nas frases que se seguem, assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as falsas:</p> <p>a. ___ Alguém que nunca tenha doado sangue, poderá fazê-lo até aos 60 anos? b. ___ Os consumidores de drogas nunca devem doar sangue. c. ___ Na colheita do sangue são usados materiais esterilizados e descartáveis para protegerem o doador. d. ___ Os componentes do sangue são só três. e. ___ Para o estudo da compatibilidade sanguínea interferem elementos como o grupo sanguíneo e o factor RH. f. ___ A dádiva por aférese é mais complexa que a dádiva total.</p> <p>3. Enumera as medidas que devem ser tomadas antes e depois de uma doação.</p> <p style="text-align: center;">IV – V</p> <p>Presta atenção ao <i>texto D</i>.</p> <p>1. “... começou com orações de representantes das religiões budista, muçulmana e cristã...”</p> <p>1.1. Com que objetivo se fizeram orações em diferentes religiões? 2. De acordo com o texto, a medicina legal enfrenta uma tarefa árdua. Porquê? 3. O texto, indirectamente, explica a razão de se ter recorrido aos exames médicos para identificação de algumas vítimas. Qual terá sido essa razão? 4. “A cerimónia desta quarta-feira foi vista por muitos como um encerramento da</p>

	<p>traumática experiência...”</p> <p>4.1. Prova, com base no texto, que os tailandeses ainda sofrem os efeitos deste tsunami.</p> <p>5. Classifica os <i>textos D e E</i> quanto ao conteúdo.</p>										
Unidade 9: Textos Literários											
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e interpretar textos líricos; - Identificar as características de um texto lírico; - Caracterizar o mundo lírico – o mundo do “eu” do poeta face às suas emoções; - Identificar a oralidade como sendo a forma mais corrente da comunicação e da transmissão da obra literária nas civilizações do passado; - Analisar os processos estilísticos presentes nos textos líricos; - Produzir textos líricos. 										
Textos – Géneros	Actividades										
<p>1. <i>Texto A:</i> Poemas A, B, C, D, E (p.128) – Poemas</p> <p>2. <i>Texto B:</i> Falar de Poesia (p.129) – Artigo de Opinião</p> <p>3. <i>Texto C:</i> As águas (p.131) – Poema</p> <p>4. <i>Texto D:</i> Sai – Vuma (p.135) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>Nestes poemas, de poetas de épocas e distantes no tempo, está presente o tema da fragmentação do eu.</p> <p>Poema A</p> <p>1. Partindo da metáfora contida no 1º verso, o poeta caracteriza a sua realidade fragmentada através de palavras e expressões do campo lexical de prisão. Identifica e interpreta todas essas expressões metafóricas.</p> <p>2. O poeta não lamenta, antes assume a sua fragmentação como uma escolha permanente. Aponta e comenta as passagens do poema que o revelam.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Traduz, por palavras tuas, as recomendações feitas por Nuno Judice no texto B da página anterior, complementando o quadro abaixo.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">Quatro conselhos para falar de poesia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="width: 50%;">1.º Não falar</td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> <tr> <td>2.º Falar devagar</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.º Falar com o poema</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4.º Ouvir poema</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Depois de “falar com o poema”, ou seja, depois de o analisar, poderemos ler o que os críticos ou o próprio poeta disse sobre o poema. Porquê só depois?</p> <p style="text-align: center;">III</p> <p>1. Depois de uma leitura atenta, és capaz de identificar a origem do poeta.</p> <p>1.1. Indica-a, justificando com passagens do poema.</p> <p>2. Apoiando-te em exemplos textuais, identifica os dois momentos evocados no poema.</p> <p>3. Indica três recursos estilísticos empregados.</p> <p>4. A importância do tema “Água” deve ser compreendida na sua relação com o ambiente material e humano vivido pelo poeta.</p> <p>4.1. Explica esta afirmação.</p> <p style="text-align: center;">IV</p> <p>- Acabaste de ler um poema de grande força expressiva e de cariz épico, “Sai-Vuma”, que se pode traduzir por “assim seja”. O poeta vaticina, tal como um curandeiro, o futuro do seu país alicerçado em valores de liberdade, igualdade e</p>	Quatro conselhos para falar de poesia		1.º Não falar		2.º Falar devagar		3.º Falar com o poema		4.º Ouvir poema	
Quatro conselhos para falar de poesia											
1.º Não falar											
2.º Falar devagar											
3.º Falar com o poema											
4.º Ouvir poema											

<p>5. <i>Texto E:</i> Pais de Mim (p.137) – Poema</p>	<p>fraternidade. Responde às questões que se seguem. 1. O sujeito poético dirige-se ao destinatário em tom profético. 1.1. Faz o levantamento de palavras e expressões que o comprovem. 2. Estabelece uma relação entre o emprego da primeira pessoa do plural e mensagem do texto. 3. Indica o tema do poema e justifica a tua resposta. 4. A expressão “Sai-Vuma” repete-se ao longo do poema, sempre em maiúsculas. Porquê? 5. Faz o levantamento dos versos em que se fala dos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade. 6. Indica três recursos estilísticos predominantes no poema, analisando a sua expressividade.</p>
<p>6. <i>Texto F:</i> Inhaminga 87 (p.138) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">V</p> <p>1. Numa frase, resume a mensagem do poema. 2. Mostra que compreendeste o poema, declamando-o.</p>
<p>7. <i>Texto G:</i> A Ilha de Caliban, I (p.139) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">VI</p> <p>- Sem questões.</p>
<p>8. <i>Texto H:</i> Cristalizações (p.140) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">VII</p> <p>- O poema que acabaste de ler, refere-se à ilha de Moçambique. 1. A partir da sua leitura, descreve a ilha.</p>
<p>9. <i>Texto I:</i> Canção do exílio (p.142) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">VIII</p> <p>1. O povo, retratado por Cesário, em pinceladas de grande realismo, merece, por parte do sujeito poético, um grande carinho. 1.1. Indica o diminutivo por ele empregado que comprova a afirmação anterior. 1.2. Justifica a tua resposta. 2. O discurso, neste texto, resulta da contemplação que o sujeito poético faz do trabalho da calçada. 2.1. Faz o levantamento do vocabulário que sustenta esta afirmação. 3. Indica os diferentes tipos humanos a que o poema se refere. 4. Justifica a escolha do tempo verbal predominante. 5. Atenta na estrofe que começa “Povo! No pano-cru rasgado das camisas.” 5.1. De que forma se glorifica o povo? 6. Que efeito produz, na descrição, a acumulação de nomes concretos?</p>
<p>10. <i>Texto J:</i> Viagem (p.144) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">IX</p> <p>1. Analisa o efeito de sentido produzido pela oposição entre “cá” e “lá”. 2. Indica o assunto do poema. 3. Comenta a relação que se estabelece entre o título e o poema. 4. Indica os sentimentos que dominam o sujeito poético e justifica. 5. Um dado importante é a musicalidade. 5.1. Faz o levantamento dos elementos textuais que asseguram esse ritmo. 6. Analisa as figuras de estilo presentes no poema.</p>

<p>11. <i>Texto L</i>: Canto obscuro às raízes (p.145) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">X</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisa a relação entre o título e o poema. 2. Comenta as ações do sujeito poético em relação ao destinatário. 3. Interpreta o papel e a força dos elementos da natureza. 4. Explica, por palavras tuas, a terceira estrofe. 5. Compara o poema com o <i>texto F</i> – “Canção do Exílio” (p.135)
<p>12. <i>Texto M</i>: E não te chamas Cristo (p.146) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">XI</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Indica a importância do avô e os significados que lhe são atribuídos. 2. Identifica e justifica os sentimentos que dominam a voz poética. 3. Refere o simbolismo da repetição do pronome “eu” ao longo do poema. 4. O “griot” está ligado à literatura africana. Explica como.
<p>13. <i>Texto N</i>: Civilização Ocidental (p.147) – Poema</p>	<p style="text-align: center;">XII</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisa o poema tomando em consideração: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. o emissor e o destinatário interno do poema; 1.2. o simbolismo da cruz; 1.3. o assunto; 1.4. a analogia com Cristo; 1.5. a linguagem e as figuras de estilo.
<p>14. <i>Texto O</i>: Exortação (p.148) – Poema</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Comenta a estrofe “Na curvatura/do tambor/onde expias o desespero/fizeram do teu corpo sepultura do medo”.
<p>15. <i>Texto P</i>: Pecado Original (p.149) – Poema</p> <p>16. <i>Texto Q</i> (p.150) – Excerto de Romance</p>	<p style="text-align: center;">XIII</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Faz uma análise do poema detendo-te nos seguintes aspectos: <ol style="list-style-type: none"> a. a expressividade do adjectivo “íntima”; b. o conector “depois”; c. a musicalidade; d. o uso do adjectivo “escuras”.
<p>17. <i>Texto R</i>: Estigma e Discriminação (p.154) – Texto expositivo-explicativo</p>	<p style="text-align: center;">XIV</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distingue os dois tipos de exploração referidos no poema.
	<p style="text-align: center;">XV</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Depois de uma leitura atenta, indica: <ol style="list-style-type: none"> a. o tema do poema; b. as figuras de estilo que encontras.
	<p style="text-align: center;">XVI</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Faz a localização espacial e temporal da história, justificando com base no texto. 2. Identifica as personagens. 3. Caracteriza psicologicamente Benaf. 4. Analisa a carga simbólica do mocho no contexto cultural da tua região. <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Indica outros animais aos quais também são atribuídos “poderes”.

	<p>5. Analisa os diferentes conflitos retratados.</p> <p>6. “Nada existe neste inferno e não ser a morte. Mesmo dessa não devemos ter medo. É preciso irmos ao encontro dela, só assim podemos vencê-la”.</p> <p>6.1. Comenta esta passagem do romance Kikia Matcho.</p> <p>7. A frase “A SIDA existe” continua a ser divulgada, mas, infelizmente, esta doença vai expandindo-se cada vez mais. Por esse motivo a estigmatização de pessoas que vivem com SIDA continua a preocupar governos e sociedade.</p> <p style="text-align: center;">XVII</p> <p>1. Sem questões.</p>
Unidade 10: Textos de Pesquisa de Dados	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Ler textos de pesquisa de dados; - Interpretar os textos de pesquisa de dados; - Analisar os textos de pesquisa de dados atendendo à organização e ao tipo de linguagem; - Elaborar textos de pesquisa de dados sobre temas de interesse geral; - Delimitar o assunto/tema a investigar; - Definir os objetivos da produção do texto de pesquisa de dados.
Textos – Géneros	Actividades
<p>1. <i>Texto A:</i> Não digo! (p.160) – Entrevista</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Neste texto, há expressão, mas não há conteúdo. Porquê?</p> <p>2. Um dos interlocutores recusa-se a seguir as regras tácitas da comunicação. Qual é a frase que ele emprega constantemente?</p> <p>3. No texto, um dos interlocutores faz perguntas a outra pessoa.</p> <p>3.1. Com que objetivo?</p>
Unidade 11: Textos Normativos	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar os artigos 57 a 79 da Lei n.º 19/2002 de 10 de Outubro; - Reconhecer a importância do voto num estado democrático; - Indicar as características básicas do voto; - Descrever a função da polícia segundo a constituição da República de Moçambique; - Descrever a função da polícia segundo a constituição de Moçambique.
Textos – Géneros	Actividades
<p>1. Textos A, B, C, D (pp.170-172) – Regulamentos</p> <p>2. <i>Texto E:</i> Direitos Iguais para todos (p.174) – Excerto de livro técnico</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Explica o sentido da alínea 2 do Artigo 57.</p> <p>2. Assinala com X as afirmações correctas:</p> <p>a. ___ O acto de votar não é obrigatório.</p> <p>b. ___ A alguns trabalhadores está vedado o direito de votar pela seriedade do trabalho que fazem, por exemplo, os médicos, os bombeiros...</p> <p>c. ___ Duas pessoas casadas em comunhão geral de bens têm a obrigação de revelar ao seu cônjuge em quem votaram, desde que estejam fora do raio de mil metros da assembleia de voto.</p> <p>d. ___ Os eleitores cegos e afectados por doença ou deficiência física ou motora podem votar.</p> <p>e. ___ Os jornalistas estão impedidos de se aproximar das assembleias de voto.</p> <p>3. Prova que as afirmações que não assinalaste estão incorrectas, fazendo uso da lei.</p>

<p>6. <i>Texto F:</i> Para onde vamos com crimes hediondos? (p.187) – Texto expositivo-argumentativo</p>	<p>1. Identifica duas críticas presentes no texto. 2. <i>“Muito provavelmente as clínicas de psicólogos devem ter pacientes cujos pesadelos são habitados não por pessoas, mas por carros”.</i> 2.1. Explica o sentido do segmento anterior.</p>
<p>7. <i>Texto G:</i> Dieta típica moçambicana (p.191) – Texto expositivo-explicativo</p>	<p style="text-align: center;">V</p> <p>1. Justifica o título do texto “Dois coelhos de uma cajadada”. 2. Qual é a intenção comunicativa do texto? 3. <i>“Para terminar aquele sufoco, muitas aceitaram imediatamente receber ali o castigo”.</i> 3.1. O que levou Lubna a recusar o castigo? 4. Indica o motivo pelo qual Lubna deixou as Nações Unidas. 5. Lubna constituía uma ameaça ao poder político sudanês. 5.1. Prova as razões desta afirmação.</p>
<p>8. <i>Texto H:</i> Maheu (p.192) – Receita de Cozinha</p>	<p>6. <i>“O objetivo da minha luta é alterar esta lei imoral”.</i> 6.1. A que lei Lubna se refere?</p>
<p>9. <i>Texto I:</i> UNICEF pede solidariedade às companhias aéreas (p.193) – Notícia</p>	<p style="text-align: center;">VI</p> <p>1. Este texto é de carácter argumentativo. 1.1. Identifica a tese geral do texto. 1.2. Aponta dois argumentos que suportam a tese.</p>
<p>10. <i>Texto J:</i> – Notícia</p>	<p>2. O texto apresenta uma contrariedade relativamente às acções da população moçambicana de hoje e do passado. Explica essa contradição.</p>
<p>11. <i>Texto K:</i> O Homem que transformou a natureza (p.194) – Conto</p>	<p>3. O autor reclama pelos actos bárbaros registados actualmente com frequência. 3.1. Enumera algumas dessas acções.</p>
<p>12. <i>Texto L:</i> Plantando o futuro (p.195) – Conto</p>	<p style="text-align: center;">VII</p> <p>1. Após a leitura do texto, assinala a opção mais correcta. 1.1. Qual é a base alimentar dos moçambicanos? a. ___ Alimentos de agricultura. b. ___ Alimentos de caça. c. ___ Alimentos de avicultura. d. ___ Alimentos marinhos. 2. Quais as vantagens e desvantagens sanitárias desta alimentação? 2.1. Que consequências negativas esta alimentação poderá trazer? 3. Com a globalização, outras gastronomias entraram em Moçambique. Segundo o texto, qual é o perigo em adoptar-se a alimentação europeia.</p>
	<p style="text-align: center;">VIII</p> <p>1. <i>Sem questões.</i></p>

3. *Texto C:* Xipala-pala (p.203) – **Texto expositivo-explicativo**

4. *Texto D:* Cantos Poéticos de “Msaho” (p.204) – **Resenha crítica**

5. *Texto E:* Tufo (p.205) – **Texto expositivo-explicativo**

6. *Texto F:* Dança N´sope (p.206) – **Texto expositivo-explicativo**

7. *Texto G:* Os Vandaus (p.208) – **Crónica de Viagem**

8. *Texto H:* Aspectos técnicos e sociais da olaria dos chopos (p.211) – **Crónica**

4. Identifica o recurso estilístico usado na frase: “(O gocha) é um chocalho que ultrapassou fronteiras”.

III

1. Esquematiza a informação do texto.
2. De certeza que construiste ou viste alguém a construir um brinquedo /carrinho de arame ou caniço, boneca de trapos, viola, bola...)
- 2.1. Explica como se processa o fabrico de um desses brinquedos. Não te esqueças de explicar o objecto de que queres falar e dar outras informações sobre ele que supões não serem do conhecimento dos teus colegas.

IV

1. Atenta no texto “Cantos poéticos de Msaho.”
 - 1.1. Que segmento textual justifica este título?
 2. “Esta simbiose é demonstradora de uma alta compreensão artística...”
 - 2.1. Qual a simbiose referida no texto?
 3. Qual era a função social dos cantos de msaho?
 4. Caracteriza a estrutura formal do texto em análise.

V – VI

1. Os textos E e F referem danças tradicionais moçambicanas. Compara-as nos aspectos indicados na tabela seguinte:

	Tufo	N´sope
Origem		
Lugar onde se pratica tradicionalmente		
Contextos em que é executada		
Género de dançarinos		
Instrumentos musicais usados		
Finalidade da dança		

VII

1. Propõe a divisão do texto em partes.
 - 1.1. Justifica a divisão que fizeste.
 - 1.2. Dá um título a cada uma das partes.
2. Indica se são Verdadeiras (V) ou Falsas (F) as afirmações que se seguem:
 - 2.1. ___ Os Ndaus são descendentes dos Vandaus.
 - 2.2. ___ A estreita faixa ocupada pelos Ndaus é justificada pela presença dos povos opositores no Norte e Sul.
 - 2.3. ___ Os Vandaus do litoral tiveram contacto com o império de Monomotapa.
 - 2.4. ___ O contacto com os árabes e com os portugueses não alterou em nada os costumes Vandaus.
 - 2.5. ___ O culto dos mortos não existia entre os Vandaus.
 - 2.6. ___ Os Vandaus ignoravam ou eram indiferentes para com os defuntos.
 - 2.7. ___ A divisão do trabalho privilegiava a mulher.
3. Que sinal prova que, em tempos passados, entre Vandaus a linhagem era matrilinear?

VIII

1. *Sem questões.*

<p>9. <i>Texto I</i>: O que falhou no melhor sistema de alerta de tsunamis? (p.215) – Reportagem</p> <p>10. <i>Texto J</i>: Após terramoto e tsunami, Japão luta para evitar desastre nuclear (p.216) – Notícia</p> <p>11. <i>Texto K</i>: Tsunami e uma teologia da compaixão (p.217) – Crónica</p>	<p style="text-align: center;">IX – X – XI</p> <p>1. Compara os textos I, J e K nos aspectos apresentados na tabela:</p> <table border="1" data-bbox="528 365 1273 584"> <thead> <tr> <th>Linhas de leitura</th> <th>Texto I</th> <th>Texto J</th> <th>Texto K</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tipo de texto</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tema/assunto</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Função de linguagem dominante</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mancha gráfica</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>2. Presta atenção ao texto K “Tsunami e uma teologia da compaixão” – o autor comenta significados teológicos que as pessoas deram à ocorrência do tsunami no Japão. As tradições africanas também relacionam os desastres ecológicos com fenómenos sobrenaturais: Acreditas em mitos sobre as secas, chuvas torrenciais, ciclones, terremotos, etc? Elabora um texto argumentativo em que defendas o teu ponto de vista.</p> <p>3. Lembras-te de algum desastre natural ocorrido na província onde vives? Elabora, criativamente, uma crónica jornalística sobre as consequências desse acontecimento.</p>	Linhas de leitura	Texto I	Texto J	Texto K	Tipo de texto				Tema/assunto				Função de linguagem dominante				Mancha gráfica			
Linhas de leitura	Texto I	Texto J	Texto K																		
Tipo de texto																					
Tema/assunto																					
Função de linguagem dominante																					
Mancha gráfica																					
Unidade 14: Textos Literários																					
<p>Objetivos Específicos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o modo dramático; - Analisar textos dramáticos e localizar no tempo e espaço; - Distinguir rituais dos textos <i>Nyau</i> e <i>Mapica</i>; - Diferenciar as características linguísticas dos textos dramáticos moçambicanos dos outros não moçambicanos; - Identificar personagens e acções nos textos dramáticos; - Identificar os diferentes estádios da língua representados pelos diferentes textos; - Reconhecer as figuras de sintaxe patentes no texto; - Produzir textos dramáticos e organizar esboços de pequenas encenações sobre combate à estigmatização de pessoas com HIV/SIDA; - Dramatizar textos previamente preparados. 																				
<p>Textos – Géneros</p> <p>1. <i>Texto A</i>: (p.220) – Poema</p> <p>2. <i>Texto B</i>: Auto da Barca do Inferno (p.220) – Texto Dramático</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Já foste alguma vez ao teatro? 1.1. Se sim, gostaste/não gostaste? Porquê? 2. Consideras que ir ao teatro ou ver teatro na televisão é a mesma coisa? Porquê? 3. Que actores conheces? 4. Já participaste em alguma encenação teatral? 4.1. Conta-nos a tua experiência.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Escolhe a resposta correcta. 1.1. O teatro vicentino evoca certos tipos sociais. Personagens-tipo são aquelas que: a. ___ representam grupos sociais; b. ___ criticam males sociais; c. ___ personagens de um só tipo; d. ___ personagens especiais.</p>																				

<p>3. <i>Texto C</i>: Nyau (p.226) – Texto expositivo-explicativo</p> <p>4. <i>Texto D</i>: Mapico (p.227) – Texto expositivo-explicativo</p> <p>5. <i>Texto E</i>: Quíloa (p.230) – Texto Dramático</p>	<p>1.2. No texto, a personagem-tipo é:</p> <p>a. ___ o anjo; b. ___ o diabo; c. ___ o fidalgo; d. ___ nenhuma delas.</p> <p>Justifica a tua resposta.</p> <p>2. Logo no início, o Diabo informa o Fidalgo que a Barca ia para a Ilha Perdida.</p> <p>2.1. Que figura de estilo utilizou o Diabo?</p> <p>2.2. Caracteriza psicologicamente esta personagem.</p> <p>3. O Fidalgo dirige-se à outra barca: “hou da barca... Para onde is?”</p> <p>3.1. Com que fim se dirige o Fidalgo à outra barca?</p> <p>3.2. Que nível de linguagem emprega ele enquanto o Anjo não lhe responde?</p> <p>3.2.1. Esta não é a linguagem própria de um Fidalgo. Por que motivo será utilizada.</p> <p>4. A que argumento recorre o Fidalgo para o deixarem embarcar na outra barca?</p> <p>4.1. Parece-te um argumento convincente? Porquê?</p> <p>5. Analisa a linguagem utilizada no texto e compara-a com a actual.</p> <p>6. Estás perante um excerto com partes que provocam o riso.</p> <p>6.1. Como é que Gil Vicente cria situações cómicas? Exemplifica algumas dessas situações.</p>
<p>6. <i>Texto F</i> (p.234) – Texto Dramático</p>	<p style="text-align: center;">III – IV</p> <p>1. Compara o nyau e o mapico.</p> <p>2. Explica, por palavras tuas, o ritual que acompanha o nyau e o mapico.</p>
<p>7. <i>Texto G</i> (p.236) – Excerto de Romance</p> <p>8. <i>Texto H</i> (p.241) – Excerto de Romance</p>	<p style="text-align: center;">V</p> <p>1. Leste uma linda e comovente peça de teatro.</p> <p>1.1. Quais as mensagens que ela transmite?</p> <p>2. Faz o levantamento das personagens da peça.</p> <p>2.1. Caracteriza cada uma delas quanto ao relevo na acção (principal, secundária e figurantes) e quanto à concepção ou formulação (modelada ou redonda e plana ou tipo).</p> <p>3. Identifica o tempo representado e o tempo da representação.</p> <p>4. Qual a intencionalidade do autor? Justifica.</p> <p>a. Crítica; b. Satírica; c. Lúcida; d. Informativa; e. Didáctica.</p> <p>5. Qual a espécie do género dramático em que se insere? Justifica.</p> <p>a. Tragédia; b. Comédia; c. Farsa;</p>

	<p>d. Tragicomédia; e. Drama. 6. Analisa a linguagem utilizada por cada uma das personagens e faz um pequeno comentário.</p> <p style="text-align: center;">VI</p> <p>1. O excerto que acabaste de ler aborda assuntos interessantes que têm a ver com: - temática das peças de teatro; - conceito de texto dramático e - conceito de actor. Explica, por palavras tuas e com base no texto, o que entendeste sobre os conteúdos acima apresentados. 2. E tu, concordas com as opiniões do autor? Justifica.</p> <p style="text-align: center;">VII</p> <p>1. Analisa os aspectos linguísticos e estético-estilísticos presentes. 2. Faz o levantamento dos aspectos cómicos e dramáticos. 3. Caracteriza o ambiente sócio-político em que decorre a acção. 4. Faz uma lista da gíria utilizada no texto.</p> <p style="text-align: center;">VIII</p> <p>1. Carlos Lopes faz um retrato da Guiné-Bissau após a independência, através do olhar e das atitudes de um jovem. 1.1. Carlos Lopes denuncia vários problemas que se vivem na Guiné. Faz o levantamento destes problemas. 1.2. E em Moçambique quais são os problemas que ainda afectam a juventude? 1.2.1. Dá sugestões para acabar com esses problemas.</p>
Unidade 15: Textos de Pesquisa de Dados	
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Ler e identificar os principais assuntos da obra; - Elaborar uma ficha de leitura analítica e de comentário; - Organizar as referências bibliográficas; - Resumir o assunto da obra; - Citar correctamente o texto (usar aspas); - Tecer um comentário sobre o assunto da obra; - Usar as orações relativas no comentário sobre a obra.
<p>Textos - Géneros</p> <p>1. <i>Texto A:</i> Perfil de um leitor (p.246) – Artigo de Opinião</p> <p>2. Texto B: Burros & Livros (p.251) – Reportagem</p>	<p>Actividades</p> <p style="text-align: center;">I</p> <p>1. Qual o efeito da leitura sobre o autor do texto? 2. Explica, por palavras tuas, a expressão “circuito iniciático”. 3. O que entendes por “bibliófilo”? 4. Qual o argumento, segundo o texto, que é muito utilizado para justificar a falta de leitura? 4.1. Concordas com esse argumento? Justifica a tua resposta.</p> <p style="text-align: center;">II</p> <p>1. Elabora um esquema com as diferenças e semelhanças entre as duas bibliotecas (a tradicional e esta). 2. Comenta o título desta reportagem.</p>

	<p>3. Luís Soriano é o protagonista desta história.</p> <p>3.1. Indica três adjectivos que descrevem a sua personalidade.</p> <p>3.2. Ele é considerado um idealista.</p> <p>3.2.1. O que é para ti um idealista?</p> <p>4. O texto termina com um pequeno episódio.</p> <p>4.1. Reconta-o.</p> <p>4.2. O que terá levado o jornalista a terminar a reportagem com este pequeno episódio?</p>
--	---

Anexo 6: Grelha de Análise – Questionário aos Professores

Dados referentes ao Questionário para os Professores, quanto às Práticas do Ensino de Leitura no Ensino Secundário Geral	
Ordem	Questões/Respostas
5.	<p>Q- Como é que escolheu a profissão?</p> <p>R's:</p> <p>-P1 e P12: Escolhi-o por questões de oportunidades.</p> <p>-P2, P3, P4,P6, P7, P8, P9, P11, P13, P14, P15 e P16: Amor pela profissão e sonho de um dia poder transmitir o saber.</p> <p>-P10: Motivação extrínseca.</p>
6.	<p>Q- Qual é a sua língua materna?</p> <p>R's:</p> <p>-P1, P7, P9, P10, P12, P13 e P15: Echuabo</p> <p>- P2: Maydoo'</p> <p>-P3: Manhaua</p> <p>-P4: Xichangana</p> <p>-P5, P6, P11 e P14: Elomwé</p> <p>-P16: Emakhua</p>
7.	<p>Q- O que é para si ensinar a ler?</p> <p>R's:</p> <p>-P1, P9, P10 e P11: Para mim, ensinar a ler é fazer com que o leitor/ estudante compreenda o que lê, consiga interpretar e aprenda algo dessa leitura.</p> <p>-P2: Inculcar no aluno ou instruendo o valor e a vantagem da leitura.</p> <p>-P3 e P8: Transmitir técnicas básicas, a partir da sílaba, palavra e frase, o que vai permitir e facilitar a leitura de um texto ou obra inteira.</p> <p>-P4 e P12: Técnica de munir os alunos a saberem a descodificar as letras usadas dentro de uma língua.</p> <p>-P5 e P14: Ensinar a ler implica o reconhecimento de palavras que estão implicitamente escritas por parte dos alunos.</p> <p>-P6 e P7: Conhecer todas as regras de leitura desde a pontuação, acentuação que irão facilitar na compreensão do conteúdo do texto.</p> <p>-P13: Uma tarefa que vem da alma e vontade própria em transmitir conhecimentos.</p> <p>-P15: É algo imensurável, sempre adorei, embora nos últimos anos a tarefa tem sido constrangedora, dado as novas políticas de ensino e aprendizagem (currículo).</p> <p>-P16: É um meio de alimentar a mente humana com vista a tirá-lo do abismo (escuridão) para a luz (o saber) avaliar e diferenciar o meio que o rodeia.</p>
8.	<p>Q- Qual é a percentagem do tempo que as actividades de ensino da leitura, normalmente, ocupam nas suas aulas?</p> <p>R's:</p> <p>-P1, P3 e P9: Normalmente tem ocupado 50%.</p> <p>-P2: 60% do tempo.</p> <p>-P4: 55% para a leitura e 45% para actividades de compreensão.</p> <p>-P5: A percentagem de tempo que as actividades de ensino de leitura ocupam as minhas aulas são aproximadamente 90% do tempo.</p>

	<p>-P6: Sendo uma actividade indispensável na aula do português ela ocupa 70% do tempo previsto ou por outra há vezes que ocupo 100% da aula porque envolve muito trabalho e tempo.</p> <p>-P7: O tempo da actividade de leitura tem muitas vezes sido 30 ou 40 %.</p> <p>-P8: A percentagem de tempo que as actividades de ensino da leitura normalmente ocupam nas minhas aulas é de 9%.</p> <p>-P10: 28%.</p> <p>-P11, P13 e P14: 15%.</p> <p>-P12: A percentagem do tempo que ocupo nas minhas aulas varia de 60% a 75%.</p> <p>-P15: 20 a 30%.</p> <p>-P16: As minhas aulas ocupam 65% pois fora da leitura do texto, segue também a sua compreensão interpretação.</p>
9.	<p>Q- Qual é o tipo de leitura mais frequente nas suas aulas? Porquê?</p> <p>R's:</p> <p>-P1 e P12: O tipo de leitura mais frequente nas minhas aulas é a leitura reflexiva, é nela onde se busca aprender aquilo que é lido.</p> <p>-P2: Individual, nalgumas vezes colectiva. Porque ajudam ao professor a perceber o nível de capacidade que cada aluno dispõe.</p> <p>-P3: Leitura de frases simples no quadro de repetição em conjunto, leitura individual de frases e de textos escritos e a leitura silenciosa de textos no livro.</p> <p>-P4, P8, P11 e P14: Leitura silenciosa, pois é a parte em que os alunos materializam a compreensão do texto.</p> <p>-P5: A leitura mais frequente feita por mim é a leitura de significado porque traz-me uma visão mais ampla do conteúdo, principalmente do que interessa, deixando de lado o secundário.</p> <p>-P6 e P15: Nas minhas aulas uso dois tipos de leitura oral e silenciosa, isto porque para melhor percepção do próprio texto tenho usado silenciosa que é para facilitar o aluno a fazer uma reflexão do conteúdo do texto.</p> <p>-P7, P9, P10 e P13: Leitura oral porque esta leitura permite que os outros ouçam o que é lido e constitui um dos melhores meios de aperfeiçoamento e de avaliação da habilidade de leitura dos alunos.</p> <p>-P16: Leitura de textos que cada unidade apresenta, visto que é assim que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa foi estruturado.</p>
10.	<p>Q- Como selecciona os textos que são trabalhados nas suas aulas?</p> <p>R's:</p> <p>-P1, P8 e P15: Os textos são seleccionados de acordo com o tema a ser tratado na aula.</p> <p>-P2, P11, P13 e P14: Os textos são seleccionados a partir da planificação semanal das aulas que somos submetidos.</p> <p>-P3 e P16: Selecciono os textos segundo emana o programa de ensino, estabelecido pelo ministério da educação.</p> <p>-P4: Os textos são seleccionados de acordo com os conteúdos e objetivos que se pretende alcançar.</p> <p>-P6, P7 e 12: Segundo as unidades didácticas que o programa dispõe da classe em questão.</p>

	-P9 e P10: Selecciono a partir do contexto dos próprios alunos, texto que tem a ver com conteúdos aproximados a vida dos próprios alunos.
11.	<p>Q- Descreve a sequênciade actividades que, mais frequentemente, desenvolve ao trabalhar os textos nas suas aulas:</p> <p>R's:</p> <p>-P1, P7 e P11: Leitura silenciosa; leitura em voz alta; interpretação do texto; compreensão do texto.</p> <p>-P2, P8 e P13: Leitura silenciosa; levantamento do vocabulário; transcrição do significado de palavras; análise do texto e levantamento de ideias principais e secundarias.</p> <p>-P3: Observação e interpretação de imagens; Leitura silenciosa; interpretação do texto; exploração do vocabulário e leitura individual em voz alta.</p> <p>-P4: Leitura silenciosa; leitura em voz alta; interpretação do texto e levantamento do vocabulário não passivo.</p> <p>-P5, P6, P9, P14 e P15: Leitura silenciosa; leitura em voz alta; descodificação de vocábulos, transmissão e compreensão propriamente dita.</p> <p>-P10 e P16: Leitura compreensiva; leitura interpretativa; escrita e análise do texto.</p> <p>-P12: Pré-leitura; Leitura e Pós-leitura.</p>
12.	<p>Q- Que questões sobre os textos, costuma colocar aos seus alunos? Dê três exemplos</p> <p>R's:</p> <p>-P1,P4 e P8: Qual é a tipologia textual; Identifica o assunto abordado no texto e identifique as personagens e caracterize.</p> <p>-P2: Faça levantamento de palavras novas, que impacto o texto traz para o aluno e Fases ou elementos da narrativa.</p> <p>-P3, P13, P15 e P16:De que fala o texto, identifique as personagens do texto e o que é que vocês compreenderam.</p> <p>-P6: Classifica o narrador quanto apresença, quais são os elementos que fazem parte da narrativa e qual é o assunto do texto.</p> <p>-P7: Classifica o texto quanto ao desenlace; faz a localização espaço e temporal da historia narrada e caracterize fisicamente e psicologicamente as personagens.</p> <p>-P9: Classifica o texto quanto ao seu género; qual é o conteúdo do texto e quais são as marcas que fazem que o texto seja narrativo, poético ou dramático.</p> <p>-P10: Identifica a tipologia textual; Divida o texto em partes (organização discursiva ou retórica) e substituição de uma palavra pelo seu sinónimo.</p> <p>-P11 e P14: Identifica a tipologia textual e Retire do texto os enunciados de exposição e explicação.</p> <p>-P12: Perguntas do tipo "Wh" (Onde? Quem? Como?) e exploração do vocabulário e gramática.</p>

13.	<p>Q- Como é que controla o processo de compreensão dos alunos?</p> <p>R's:</p> <p>-P1 ,P3, P4, P6, P7,P8, P9 e P11: A partir das respostas ao questionário e a interpretação individual.</p> <p>-P2: Da leitura silenciosa os alunos fazem levantamento de todos os aspectos textuais chaves, natureza do texto e tipo de texto.</p> <p>-P5: Mediante a verificação do nível de compreensão por parte dos alunos, sabendo se o texto lido por eles foi compreendido ou não.</p>
14.	<p>Q- Que tarefas, no âmbito do ensino de leitura, propõe habitualmente para trabalho de casa(TPC)?</p> <p>R's:</p> <p>-P1: Elaboração de fichas de leitura; resposta ao questionário pertinente e resumo do texto.</p> <p>-P2: Leitura do texto; compreensão e responder com base no texto a todas as perguntas.</p> <p>-P3: Indicar um ou mais textos para os alunos lerem; resumi-lo e fazer leitura em voz alta em casa para fazer auto-correcção das dificuldades na leitura.</p> <p>-P4: Leitura de textos simples e curtos e formar grupos de leitura.</p> <p>-P6: As tarefas são ligadas com o próprio texto para melhor compreensão.</p> <p>-P7: Conhecer o que é paragrafo num texto, o período, distinguir a entoação declarativa, interrogativa e exclamativa e tarefas para recontar o texto, resumos e mais.</p> <p>-P8 e P11: Leitura de textos, copias, levantamento de vocabulário e interpretação do texto.</p> <p>-P9: Classificação do texto quanto ao desenlace e procurar interpretar cada período.</p>
15.	<p>Q- Qual julga ser a opinião dos seus alunos sobre as aulas em que se trabalha a leitura?</p> <p>R's:</p> <p>-P1: Uma parte dos alunos reclama, porém a maioria gosta porque melhora o conhecimento.</p> <p>-P2 e P4: São unânimes em dizer que a actividade de leitura é bem vindaporque ajuda na escrita de algumas palavras consideradas complexas, como também na aquisição de conteúdo de cultura geral.</p> <p>-P3: Leitura continua para o domínio; redacção feita pelos alunos a partir de resumos lidos.</p> <p>-P6 e P9: Eles gostam, mas o tempo não é suficiente para abranger dado o número de alunos nas salas de aulas que impossibilita a leitura individual de todos.</p> <p>-P7: Dadas algumas dificuldades de leitura que alguns alunos enfrentam, uns abstêm se e outros com vontade de aprender preferem usar a leitura como instrumento de superar suas dificuldades.</p> <p>-P8: A opinião dos alunos é que o texto é longo e difícil de perceber.</p>
16.	<p>Q-Como é que caracteriza os hábitos de leitura dos seus alunos?</p> <p>R's:</p> <p>-P1, P13, P14 e P16: É fraca, é fácil verificar isso nas respostas que são dadas, porém existe uma parte que se dedica.</p> <p>-P2, P9, P10, P11 e P12: Não é muito satisfatório porque a maioria não tem habito de leitura.</p> <p>-P3: Existem muitos alunos muito interessados na leitura.</p> <p>-P4, P7, P8 e P15: Tem sido forçado, pois só tem incentivo na escola e em casa quase ou nada tem se feito para inculcar a criança a ter hábitos de leitura.</p> <p>-P6: Gostam de leitura, dado conforto que aparentam em aulas baseadas na leitura.</p>
17.	<p>Q- O que tem lido no âmbito da sua actividade profissional (por exemplo: livros científicos, legislação, comunicação institucional, etc.)?</p> <p>R's:</p> <p>-P1: Tenho lido o regulamento institucional para melhor interacção e manuais de comunicação.</p> <p>-P2, P4, P6, P7 e P11: Livros científicos e a legislação.</p> <p>-P3, P8 e P15: Manuais de ensino; livro dos professores; livro dos alunos; dicionários e a legislação.</p>

	<p>-P5: Tenho lido obras literárias de autores moçambicanos e estrangeiros.</p> <p>-P9, P12 e P13, P14 e P16: Livros científicos e comunicação institucional.</p> <p>-P10: Gramáticas, dicionários e obras literárias.</p>
18.	<p>Q- O que lê no dia-a-dia (excepto leituras no âmbito profissional)?</p> <p>R's:</p> <p>-P1: Regulamento da instituição e Estatuto geral dos funcionários, etc.</p> <p>-P2: Jornais; Livros de banda desenhada e artigos de opinião.</p> <p>-P3, P4, P5, P10 e P11: Jornais e revistas; Romances; lendas e contos.</p> <p>-P6: Manual do aluno e gramáticas.</p> <p>-P7, P9 e P15: Obras literárias e obras diversificadas.</p> <p>-P8 e P16: Dicionários e livros de língua portuguesa.</p> <p>-P11 e P14: Bíblia.</p> <p>-P13: Jornais.</p>
19.	<p>Q- Quantos livros de literatura leu no último ano? Dê exemplos.</p> <p>R's:</p> <p>-P1: Vários, como o caso de Moçambique neoliberal, O Barrigudo, Nhambaro de Hélder Muteia.</p> <p>-P2: Diversos, como o caso de "Ninguém Matou Situa", "O último Voo do Flamingo", "Niketche", "Orgia dos Loucos" e "Papa Cobra e Eu".</p> <p>-P3: Li cinco livros, a citar o caso de "O Alegre Canto da Perdiz", "O Barrigudo e Outros Contos", "Nhambaro", "Lo-chi", "Nos Matamos o Cão Tinhoso".</p> <p>-P4: Mais de dez obras literárias, por exemplo: "Cada Homem é Uma Raça", "Ventos do Apocalipse", "O último Voo do Flamingo", "Xicandarinha", etc.</p> <p>-P5: Li seis obras: "Balada de Amor ao Vento", "Veneno de Deus e Remédios do Diabo", "Os caluandas e Viagens da Minha Terra".</p> <p>-P6: No último ano li três livros de Mia Couto, Jose craveirinha e Victor Aguiar de Silva.</p> <p>-P7 e P15: Três livros de literatura: Literatura e sociedade (José Carlos Venâncio), "Teoria da Literatura e Simbolismo à Literatura Crítica". De Charles Week.</p> <p>-P8: No último ano li vinte livros como o caso dos livros do aluno e do professor.</p> <p>-P9: No último ano li dois livros de literatura moçambicana, como o caso de história de poligamia escrito por Paulina Chiziane.</p> <p>-P10: Li quatro obras: Niccoló Ammanit- Eu não tenho medo; Ungulani Ba Ka Khosa- Ualalapi; António Barros- Na Cabeça do Velho.</p> <p>-P11 e P14: Li cinco obras: Maria Leonor- Apontamentos de Literatura Portuguesa; Maria Henriqueta Sintaxe e Semântica do Português; Carmen Naves et al- Nova Gramática do Português.</p> <p>-P12: Diverso: "<i>Short Stories from Mozambique</i>"; "<i>Smart Money</i>"; Livros de Mia Couto e outros.</p> <p>-P13: Vários Romances.</p> <p>-P16: Uma média de 17 livros .</p>
20.	<p>Q- Como é que tem acesso ao material de leitura</p> <p>R's:</p> <p>-P1, P10 e P12: Através de manuais adquiridos, consulta na biblioteca e internet.</p> <p>-P2 e P11: A partir das livrarias, internet, biblioteca e até no mercado informal.</p> <p>-P3 e P5: Na biblioteca e no instituto de Camões da UniLicungo e na biblioteca municipal.</p> <p>-P4, P14, P15 e P16: Adquiro o material em bibliotecas.</p> <p>-P6: Tenho em casa e adquiro no mercado informal.</p> <p>-P7 : Nalgumas vezes em bibliotecas virtuais e tenho obras em casa.</p> <p>-P8, P9 e P13: Biblioteca e internet.</p>
21.	<p>Q-Vai à biblioteca(s)? Se sim, com que frequência.</p> <p>R's:</p> <p>-P1: Sim. Geralmente requisito o material para ler em casa, três vezes.</p> <p>-P2 e P4: Sempre. Pelo menos por mês três vezes.</p>

	<p>-P3 e P15: Sim. Com muita frequência, a procura de informações de varias ordens.</p> <p>-P5: Sim. Com muita frequência, aproximadamente a quatro vezes por semana.</p> <p>-P6, P11, P11 e P14: Sim. Mas com pouca frequência.</p> <p>-P7 e P9: Poucas vezes ou quando seja oportuno.</p> <p>-P8 e P10: Sim. Uma vez por semana.</p> <p>-P13: Sim. Duas vezes por semana.</p> <p>-P16: Sim. Três vezes por semana.</p>
22.	<p>Q-Em que condições tem acesso a internet?</p> <p>R's:</p> <p>-P1 e P7: A partir do Wi-fi do trabalho e em casa uso modem ou internet do telemóvel.</p> <p>-P2: Computador no serviço, Net Café ,telemóvel entre outros meios.</p> <p>-P3 e P4: Wi-fi da universidade e dados pessoais no telemóvel em casa.</p> <p>-P5: Para acessar a internet tenho me beneficiado do Wi-Fi.</p> <p>-P6: Tablet pessoal</p> <p>-P8, P9, P10, P11, P13 e P14: Computador pessoal em casa ou telefone celular.</p> <p>-P12: Computador pessoal e por vezes Internet Café.</p> <p>-P15 e P16:Atravez do telemóvel.</p>
22.1.	<p>Q-Tendo acesso à internet, o que costuma ler?</p> <p>R's:</p> <p>-P2, P13, P16: Artigos de opinião; Noticiário; Jornais; Jogos de diversão e desporto.</p> <p>-P3 e P11: Informações científicas; pesquisas concernentes aos trabalhos diversos e notícias a nível internacional e nacional.</p> <p>-P4, P12: Trabalhos científicos; artigos e obras literárias.</p> <p>-P5, P15: Trabalhos científicos;</p> <p>-P6, P14: Conteúdos diversificados.</p> <p>-P7: Gramáticas; Jornais Online e Obras literárias.</p> <p>-P8: Notícias do país, Episódios de novelas e informações de saúde e culinária.</p> <p>-P9: Gramáticas; dicionários; Bíblia e até informações não construtoras.</p>