

A APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS MOÇAMBICANOS FUTUROS PROFESSORES DE PORTUGUÊS

The Application of Reading Strategies in Mozambican University Students Future Portuguese Teachers

Nelson Maurício ERNESTO
Universidade Eduardo Mondlane
lula1974nel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6098-7327>

RESUMO: A metacognição, o pensar sobre o próprio pensar, consiste em monitorar, auxiliar e avaliar o sucesso do processo de aprendizagem do aluno (FLAVELL, 1979) e, para o efeito, socorre-se das estratégias de aprendizagem que podem ser cognitivas e metacognitivas (OXFORD, 1990). Quando as estratégias de aprendizagem são usadas no auxílio da compreensão do texto, denominam-se estratégias de compreensão da leitura, dado o efeito que têm de ajudar o aluno na compreensão do artefato escrito. A presente pesquisa tem por objetivo avaliar o desempenho de estudantes universitários moçambicanos do curso de Licenciatura em Ensino de Português na Universidade Eduardo Mondlane, na resolução de exercícios sobre a aplicação de estratégias de compreensão textual, após ter havido o treino dessas estratégias mediante o modelo de Brandão e Rosa (2010). Este estudo apoia-se num conjunto de 20 perguntas produzidas por estes estudantes e recolhidas no 2º semestre do ano acadêmico de 2019, a partir das categorias propostas por Brandão e Rosa (2010). Uma breve apreciação aos resultados da avaliação feita aos estudantes deste estudo mostra que, na generalidade, estes têm a consciência da necessidade de aplicação das estratégias de compreensão da leitura quando se envolvem no processo de descodificação textual.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Compreensão da leitura; Estratégias de compreensão da leitura; Modelos de ensino de estratégias da leitura.

ABSTRACT: Metacognition, thinking about one's own thinking, is concerned with monitoring, assisting and evaluating the success of the student's learning process (FLAVELL, 1979) and, to that end, relies on the learning strategies that can be cognitive and metacognitive (OXFORD, 1990). When learning strategies are used to aid textual comprehension, they are called reading comprehension strategies, given the effect they have to help the student in understanding the written text. The objective of this research is to evaluate the performance of Mozambican university students attending the Degree Course in

Portuguese Language Teaching at Eduardo Mondlane University in solving exercises applying text comprehension strategies, after the training of these strategies using the Brandão and Rosa (2010) model had been done. This study is based on a set of 20 questions produced by these students and collected in the 2nd semester of the 2019 academic year, from the categories proposed by Brandão and Rosa (2010). A brief appreciation of the results of the assessment made to the students who are part of this study shows that, in general, they are aware of the need to apply reading comprehension strategies when they are involved in the text decoding process.

KEYWORDS: Reading; Reading comprehension; Reading comprehension strategies; Teaching models of reading strategies.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma das habilidades cruciais para a aquisição de conhecimento e a recolha de informações para realização acadêmica, no contexto da educação em geral. Com efeito, a leitura é uma aptidão central e auxiliadora na aprendizagem da língua, atendendo que existe a probabilidade de os alunos poderem aprender a ler mais facilmente do que podem adquirir outras habilidades usando, para o efeito, a leitura para aprender outras informações de outro domínio linguístico ou outros domínios do saber (WEI, 2005; CHASTAIN, 1988).

Em países como Moçambique, onde o Português é uma segunda língua e a quantidade de falantes desse idioma é limitada a uma minoria de moçambicanos, sobretudo em crianças em idade escolar de zonas rurais, que entram na esfera da aprendizagem do Português, dominando somente as suas línguas maternas, as Línguas Bantu, o desenvolvimento da leitura pode ser uma forma importante de entrada no domínio escolar (GONÇALVES; DINIZ, 2004; BUENDIA, 2010).

Assim sendo, a leitura é uma habilidade importante que pode servir de ponte para aquisição e consecução não só de outras habilidades linguísticas também crucias como falar e escrever, entre outras, como a tomada de consciência de informações que circulam no mundo, em geral, e ao nosso redor, em particular. Apesar deste papel pertinente que a leitura representa para o indivíduo, a experiência comum na sociedade moçambicana é que a maioria dos alunos não consegue ler adequadamente na Língua Portuguesa, que é considerada Língua de Unidade Nacional (TIMBANE, 2014).

Segundo Lobo (2003), o livro é considerado como um dos feitos mais complexos da humanidade e visto como modo de apresentação do pensamento sob a forma de escrita. Para este autor, para além da qualidade científica que o livro acadêmico deve proporcionar, deve se dar uma qualidade gráfica cabendo às editoras salvaguardar o equilíbrio entre o lucro, a qualidade e o rigor. Lobo (2003), produz dados buscados de 64 editoras entre 1998-2002 para mostrar que, em Moçambique, se edita pouco e o pouco que se edita não é esgotado nas livrarias, revelando que neste país se lê pouco. O autor levanta duas hipóteses para este problema: por um lado, acredita que o livro não é visto como um bem da primeira necessidade e, por outro lado, considera que não se está a oferecer ao público livros com um padrão mínimo de qualidade.

Na verdade, a regulamentação sobre o estímulo à leitura não se pode confinar à criação de espaços de contato com o livro como feiras do livro, editoras para publicação e lançamento do livro, bibliotecas e espaços de leitura. O mais importante está na formação de seres humanos, como professores-mediadores e não professores-autoritários com conhecimentos que possibilitem atiçar o gosto pela leitura nas escolas do espaço geográfico nacional (LINARD; LIMA, 2008).

Esse conhecimento pode ser através do treino de estratégias de compreensão da leitura. Assim, o professor pode fazer a mediação de conhecimentos sobre a leitura treinando estratégias de compreensão da leitura, pois este treino revelou-se ser útil na sala de aula no auxílio de qualquer aluno na aprendizagem do ato de ler. Ou seja, com o processo de ensino-aprendizagem de estratégias de compreensão da leitura, os alunos podem entender melhor o objetivo da leitura, tornando-se leitores habilidosos (SINGHAL, 2001).

Este estudo tem por objetivo demonstrar que se o professor fizer juntamente com os seus alunos, sobretudo sendo estudantes em formação para futuros professores de português, o tratamento de estratégias de compreensão da leitura na sala de aula, os seus pupilos tomam consciência da aplicação destas estratégias. Por outro lado, concluída a sua formação, estes poderão auxiliar os seus alunos na identificação e aplicação de estratégias de compreensão da leitura, para se tornarem leitores habilidosos.

A LEITURA E CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

A capacidade de ler envolve necessariamente compreensão e interpretação de uma gama variada de textos escritos que abarcam diferentes intenções e objetivos de comunicação. Esta capacidade possibilita que os indivíduos se tornem autônomos, pois a leitura é uma ferramenta imprescindível para que estes se guiem com alguma segurança numa comunidade de pessoas que sabem ler. O ato de ler permite que uma pessoa tenha soluções, não só para os diversos questionamentos que são colocados em diversas geografias do planeta, como também para os aspectos dúbios que se vão estabelecendo à sua volta (SOLÉ, 1998).

A leitura abre espaço para que um indivíduo tenha uma nova concepção sobre a matéria lida, mesmo em textos complexos sobre química quântica e/ou assuntos sobre um manual de instruções de instalação de um micro-ondas. Assim sendo, o incentivo precoce da leitura em crianças tem resultados positivos quando esta se encontra em idade adulta, pois terá elevado o seu nível de discernimento sobre as matérias lidas, o que demonstra que a pessoa que não tem a cultura de ler tem isentos os fundamentos e critérios de estabelecimento de juízo sobre qualquer assunto da sociedade em que vive e outros da esfera internacional (ARANA; KLEBIS, 2015).

A instituição onde decorre o processo de ensino-aprendizagem, a escola, tem uma função primordial em levar o aluno ao desenvolvimento do processo de aprendizagem de leitura. A escola é responsável pela motivação no exercício da leitura pelo aluno, estabelecendo bases de ligação entre a escola (local de leitura) e os espaços de experiência de vida do aluno (casa, comunidade em que reside). Deste modo, estando o aluno protegido pela escola, que o exercita a ler, este irá obter, indubitavelmente, recursos que progressivamente o tornarão num leitor exímio. Nesta ordem de ideias, o aluno se torna num leitor habilidoso com a participação da escola no processo de ensino-aprendizagem da leitura, sobretudo em sociedades economicamente pobres como Moçambique que, como demonstra Timbane (2014), os alunos só têm contacto com a língua portuguesa, logo a leitura e a escrita, no contexto da escola.

No centro desta atividade de treino da leitura, assim como do relacionamento entre o aluno e a escola está o professor como o mediador dos conhecimentos que vão,

paulatinamente, tornar o aluno num leitor perito. Com efeito, é tarefa do professor de Português desenvolver atividades de lecionação que conduzam os seus alunos não só a ler, mas a tornarem-se leitores habilidosos, capazes de dominar uma tipologia variada de textos e adotar diferentes modos de ler e compreender esses textos. Dito de outro modo, é o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem que vai mediar conhecimentos para que o aluno desenvolva a sua capacidade de leitura e, no final, se torne um leitor experiente (ARANA; KLEBIS, 2015).

O professor deve dispor de estratégias de compreensão da leitura, se tiver como intenção aproximar-se do seu aluno e convidá-lo a inteirar-se dos conhecimentos sobre a gestão do processo do acto de ler. Assim, de modo a instigar o prazer desse acto nos alunos, o professor deve dominar e treinar com os seus alunos determinadas estratégias de compreensão da leitura, melhorando as habilidades dos alunos, com conhecimentos avançados sobre como ler, tornado os menos avançados em indivíduos suficientemente preparados para descodificar e compreender artefatos escritos.

Na esteira desta opção está o entendimento de compreensão da leitura geralmente ensinada nas escolas, além da leitura em grupo, ser em uma de duas maneiras: (i) os alunos leem o texto e, seguidamente, (ii) leem comentários e/ou respondem a perguntas sobre o texto. Esses comentários e/ou questões sobre o texto lido pelos alunos tendem a variar entre, por exemplo, o sentido da(s) palavra(s) do texto e a identificação do sentido global do texto. Este método enfatiza componentes importantes da compreensão da leitura, no entanto apresenta-os aos alunos sob duas perspectivas isoladas: (a) a leitura como produto, isto é, a interpretação textual em si; (b) a leitura como processo, ou seja, a produção das interpretações. Em nenhum dos caso se ensina aos alunos que estratégias de leitura aplicar quando estes se deparam com dificuldade em compreender determinadas partes do texto; muito menos se ensina aos alunos a elaborar e rever opções sobre a previsibilidade de ocorrência do assunto no texto, com base nas leituras feitas anteriormente. Nesta ordem de ideias, deve-se operar as estratégias de compreensão da leitura associadas aos conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos, isto porque ambos os aspetos previamente apresentados em (a) produto da leitura e (b) processos da leitura são importantes na construção da compreensão do texto (COLLINS; SMITH, 2007).

A compreensão representa o fulcro da leitura e, de forma ativa, consiste num processo de produção do sentido do texto. Na compreensão da leitura ocorre uma relação abstrusa entre automatismos da mente e outros procedimentos cognitivos estratégicos que propiciam a criação de uma projeção do texto no cérebro do leitor. Para se atingir um grau sofisticado na leitura entram em ação aspectos distintivos que configuram o leitor, como a motivação para ler e emotividade em relação ao texto a ser lido, para além do domínio de aspectos linguísticos como sistema de língua usado no texto, a descodificação do vocabulário entre outros. Com a adoção de estratégias de compreensão da leitura mediadas pelo professor, o aluno avança de uma fase de aprendente da leitura para aquela em que usa a leitura para aprender (MOORE, 2017).

Na compreensão da leitura destaca-se também o papel do conhecimento anteriormente adquirido pelo leitor. Este conhecimento é desenvolvido pela exposição a um conjunto variado de textos e decorre das experiências de vida dos leitores. Para ativar este conhecimento prévio, o leitor deve aplicar determinadas estratégias de compreensão da leitura, pois trata-se de uma informação armazenada na mente do leitor e recuperada mediante aplicação de certas estratégias cognitivas (MOORE, 2017).

Na essência, o conhecimento anteriormente adquirido e armazenado na mente é usado quando o leitor tem a necessidade de fazer inferências sobre o sentido do texto ou de passagens textuais. Certas pesquisas (ALDERSON, 2000; PANI, 2004) realizadas no domínio da compreensão da leitura revelaram que o conhecimento anteriormente adquirido pelo aluno contribui significativamente para a compreensão textual, assim como o vocabulário. Os alunos que não têm o conhecimento prévio sobre o conteúdo que leem terão mais dificuldades em compreender na totalidade o texto proposto para leitura (KARAMI, 2008).

MODELOS DE ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

A diferença entre bons leitores e leitores pouco habilidosos está na facilidade ou dificuldade de aplicação de estratégias de compreensão da leitura. Vários autores (DOLE *et al.*, 1991; BRANDÃO; ROSA, 2010; MOORE, 2017) descrevem modelos de instrução de estratégias de compreensão da leitura para que os leitores pouco habilidosos se tornem em bons leitores.

No modelo de Moore (2017, p. 2-5), são apresentadas as seguintes estratégias de compreensão da leitura a serem mediadas pelo professor com os seus alunos:

- (i) fluência - entre a decifração do sentido das palavras e a compreensão destas. A compreensão textual está também dependente da fluência na leitura que consiste na leitura automatizada das palavras que, de forma cognitiva, vai permitir expor a compreensão do sentido das palavras num texto;
- (ii) processamento semântico e vocabular - o domínio do sentido das palavras é necessário para se poder isolar o entendimento geral do texto. Para a compreensão do sentido do texto na sua globalidade, é imperioso que se compreenda o significado dos vocábulos que compõem o texto como um todo;
- (iii) visualização - a compreensão da leitura decorre da incitação do indivíduo na produção de uma imagem mental do texto. Essas imagens mentais são instáveis e vão alterando em conformidade com o grau de compreensão do texto pelo leitor. Defende-se, assim, que no processo da leitura, os leitores fazem projeções visuais mentais, assim como a representação das coisas na produção do sentido do texto;
- (iv) uso da memória de trabalho - que opera como uma função executiva encarregada de preservar e renovar os conhecimentos no cérebro. Esta memória é incumbida da gestão do mecanismo que consiste em isolar informações do texto e incorporá-las ao conhecimento anteriormente adquirido e armazenado na memória de longo prazo, com o objetivo de produzir sentido do texto. As informações do texto em leitura são armazenadas na memória de trabalho e faz-se a integração de novas informações, decorrentes da leitura de um novo texto, em que se associa o conhecimento anteriormente adquirido mantido na memória de longo prazo;
- (v) raciocínio e inferência - raciocínio inferencial é a aptidão de manipular informações no texto para estabelecer dados adicionais implícitos no texto apenas. O processo de raciocínio inferencial precisa que a memória de curto e a de longo prazo ajam em conjunto na reaquisição do conhecimento anteriormente adquirido combinado com as informações implícitas do texto por vir (MOORE, 2017, p. 2-5).

No seu estudo sobre a instrução de estratégias de compreensão da leitura, DOLE *et al.* (1991) sugerem um modelo que incide em 5 fases:

- **1^a Estratégia** – Determinar os Aspetos Importantes no Texto – envolve a capacidade de separar o importante do menos importante num texto, o que conduz a uma compreensão eficaz do texto;
- **2^a Estratégia** – Resumir a Informação Textual – apoia-se na estratégia anterior, no entanto o resumo é uma atividade mais ampla e de síntese, requerendo que os leitores selecionem porções de texto maiores, destaquem as ideias principais das secundárias e sintetizem essas ideias, criando um novo texto com sentido que espelhe o original;
- **3^a Estratégia** – Fazer Inferências - os leitores tiram conclusões das informações do texto que leem, quem escreve nem sempre proporciona a totalidade de conteúdos sobre um tópico, local, ou acontecimento. Espera-se, assim, que os leitores preencham essas informações em falta e, desta forma, façam inferências integrando as informações textuais em função dos seus conhecimentos adquiridos anteriormente;
- **4^a Estratégia** - Gerar Perguntas - As perguntas propostas pelo professor são importante no processo de ensino da compreensão da leitura. Contudo, as perguntas sobre o texto produzidas pelos alunos quase nunca são usadas, embora elas sejam importantes para conduzir a estágios mais profundos de compreensão do texto. Considera-se, assim, que quando os alunos fazem perguntas pertinentes sobre o texto que leem, conseguem com essa estratégia a organizar a informação, distinguir as ideias principais da secundária e resumir a informação de um texto;
- **5^a Estratégia** – Monitorar a Compreensão Textual - os leitores devem ter desenvolvida a capacidade de saber quando compreendem o que leem, para assim, serem capazes de reconhecer quando isso não está acontecendo e poderem, imediatamente, fazer uso de estratégias acertadas para melhorar a compreensão textual. Os leitores habilidosos têm conhecimento e constantemente monitoram os seus processos cognitivos enquanto desenvolvem o processo de leitura. Para o efeito, estes leitores com habilidades

desenvolvidas na leitura vão usando estratégias que remediam a compreensão da leitura para torná-la ainda melhor. Na essência, estes leitores monitoram a compreensão textual de forma contínua e mudam de estratégia quando a compreensão não se verifica (DOLE *et al.* 1991, p. 245-247).

Brandão e Rosa (2010, p. 79-80) sugerem, apoiadas em Dole *et al.* (1991), um modelo constituído por um conjunto de cinco questões (classes) para desenvolver a compreensão do ato de ler e que podem ser aplicadas previamente, no decurso e, posteriormente, do ato de ler:

- a. perguntas de ativação conhecimentos prévios: têm como fim convocar os aprendentes da leitura a introduzir-se texto;
- b. perguntas de previsão sobre o texto: aplicadas para obter os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos aprendentes de leitura, antes do ato de ler e em relação à temática que emergirá do texto a ser lido, e mesmo no decurso da leitura do texto podem-se fazer questões de previsão textual;
- c. perguntas literais ou objetivas: os resultados relativos a esta classe de perguntas estão claramente expostos no texto lido;
- d. perguntas inferenciais: nesta classe de questões o aprendente de leitura infere as respostas a partir do que está no texto e o que sabe ou outras realidades; o leitor faz interconexões entre o que está no texto e outros saberes;
- e. perguntas subjetivas: esta classe de perguntas apontam para que o aprendente de leitura aplique o seu juízo de valor, opinião ou sensibilidade em relação aos conteúdos textuais lidos, apesar de nem sempre dependerem exclusivamente dessas informações do texto; são perguntas que podem estar além do texto lido, procurando conexões entre certas realidades e o que já foi vivido pelo aprendente da leitura (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 79-80).

Na presente pesquisa adota-se este último modelo de instrução de estratégias de compreensão da leitura, essencialmente criado sob a forma de perguntas. Como se demonstra adiante, na capacitação dos estudantes universitários moçambicanos inscritos no curso de Licenciatura de Ensino de Português, foram empregadas estas estratégias de

compreensão de leitura para treinar a aplicação deste modelo na compreensão textual. Este estudo identifica as estratégias de compreensão da leitura e avança para o seu ensino com os estudantes seleccionados. Na essência, com o treino destas estratégias o professor vai procurar entender os diferentes tipos de dificuldades que seus alunos encontram durante o processo de leitura, para que possa resolvê-los adequadamente. Sendo os beneficiários deste ensino de estratégias de compreensão da leitura futuro professores de português, esta extração e tratamento das deficiências dos estudantes na compreensão da leitura pode revelar-se relevante, pois estes estarão melhor equipados para desenvolver este tipo de aula com os seus alunos, concluída a sua formação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE RECOLHA DE DADOS

Os dados usados neste estudo foram recolhidos num contexto de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. No total, foram seleccionados 20 exercícios produzidos por estudantes universitários moçambicanos no final de uma aula sobre as estratégias de compreensão da leitura. O professor usou na aula o método de exposição oral para descrever todas as estratégias de compreensão de leitura definidas por Brandão e Rosa (2010). A aula teve a duração de cerca de uma hora e meia na qual, com o método de ensino anteriormente referenciado, foram explicitadas todas as estratégias de compreensão da leitura propostas sobre a forma de pergunta por Brandão e Rosa (2010, p. 79-80), nomeadamente:

- (i) perguntas de ativação de conhecimentos prévios – através da mancha gráfica descrever o assunto tratado no texto; (ii) perguntas de previsão sobre o texto – a partir do título do texto fazer uma previsão sobre o que texto vai tratar; (iii) perguntas literais ou objetivas – responder às perguntas diretas que possam ser extraídas diretamente do texto; (iv) perguntas inferenciais – colocação de questões que requeiram que o estudante faça a interceção sobre aquilo que já sabia e o que está patente no texto; (v) perguntas subjetivas – levar o estudante a tecer uma opinião ou comentários sobre o texto que acabou de ler (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 79-80).

Na recolha de dados, usou-se um instrumento avaliativo sobre as aprendizagens feitas em relação à compreensão da leitura. Este instrumento consistiu em um exercício, em função do texto “*Google corta laços com a Huawei em meio à guerra comercial*”

recolhido na internet, em que foi-lhes solicitado que propusessem 5 perguntas exatamente relacionadas com o modelo de Brandão e Rosa (2010), previamente trabalhado com estes estudantes.

Com efeito, fez-se a distribuição do texto em referência aos estudantes e, de seguida, oralmente foi-lhes pedido que propusessem uma pergunta correspondente a cada categoria de perguntas de Brandão e Rosa (2010), anteriormente explicadas a estes estudantes universitários moçambicanos. Após terem concluído a leitura do texto em sua posse, os estudantes a frequentarem o curso de Ensino de Português na Universidade Eduardo Mondlane apresentaram ao professor uma folha com as 5 propostas de pergunta, que deviam conformar com o modelo de Brandão e Rosa (2010), para a compreensão do texto *“Google corta laços com a Huawei em meio à guerra comercial”*, caso tivessem que propor a sua leitura a alunos do ensino secundário em Moçambique.

Os dados foram compulsados através do programa Microsoft Excel, para cada resposta certa atribui-se o valor 1 e para cada resposta errada atribuí-se o valor zero. Na folha Excel, horizontalmente, foram somados todos os valores 1 e obtidas as percentagens através da divisão do total de respostas pelo número da população lecionada e que realizou o teste (20). A identidade dos inqueridos foi salvaguardada com a aplicação de um código construído com base na iniciais do estudante, ficando do seguinte modo XX/2019. Todos os estudantes assinaram uma declaração consentindo a recolha de dados para efeitos de elaboração do presente artigo científico.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo, conforme anteriormente se referiu, contou com as respostas de um exercício de aplicação de estratégias de compreensão de 20 estudantes do 3º ano do curso de Licenciatura em Ensino de Português na Universidade Eduardo Mondlane, no 2º semestre do ano acadêmico de 2019. Todos os estudantes selecionados são de nacionalidade moçambicana, sendo que 75% são do sexo feminino, enquanto 25% do sexo masculino. Os inqueridos tem uma média de idade de 28 anos, sendo o estudante mais novo com 19 anos de idade e o mais velho com 55 anos. A maior parte dos inqueridos revelou ser da Província de Maputo (55%), sendo outros das províncias de Nampula, Zambézia e Inhambane (5% cada) e, finalmente, os restantes referiram ser naturais de

Moçambique (30%). Os estudantes disseram usar mais uma Língua Bantu como Língua Materna (60%) e não a Língua Portuguesa (40%) como língua de uso à nascença. Somente uma minoria de 4 estudantes que corresponde a 20% desempenha uma atividade profissional, como professores do ensino primário.

Em relação à primeira pergunta, ativação de conhecimentos prévios, apenas cinco estudantes não conseguiram elaborar as perguntas pretendidas; na segunda pergunta, previsibilidade sobre o que o texto irá tratar, houve catorze perguntas elaboradas corretamente; na terceira, produção de perguntas literais cujas respostas são facilmente extraíveis do texto, dezesseis estudantes universitários as elaboraram de forma acertada. No que diz respeito às perguntas inferenciais, em que se infere o que está no texto com base em conhecimentos e vivências, doze estudantes produziram de forma errónea este tipo de perguntas. Finalmente, estão as perguntas subjetivas, nas quais se aplica o seu juízo de valor, opinião ou sensibilidade em relação aos conteúdos textuais lidos, obteve-se um total de treze perguntas sem erro. Veja-se a tabela 1 abaixo que resume esta informação:

Tabela 1: Resultado do exercício de aplicação estratégias de compreensão textual

Tipo de Pergunta (P)	P1	P2	P3	P4	P5
Total de Perguntas Certas (n=20)	15	14	16	8	13
Percentagem (%)	75 %	70%	80%	40%	65%

Fonte: autor.

Na Tabela 1 acima, os dados da P1, P2, P3 e P4 mostram que os estudantes universitários moçambicanos selecionados para este estudo tiveram um desempenho positivo, pois responderam positivamente ao exercício proposto que foi de produzir perguntas de compreensão textual em função do modelo de simulação de estratégias de compreensão da leitura, o que é conformato pelas percentagens de 75, 70, 80 e 65%, respectivamente. Uma tendência contrária a este nível de aproveitamento positivo está o grupo das perguntas inferenciais (P4) que apresenta uma percentagem negativa de 40%.

No quadro 1 abaixo, apresentamos alguns exemplos de perguntas certas produzidas pelos estudantes universitários moçambicanos, cujos códigos estão entre parentes retos, tomando em consideração a proposta de Brandão e Rosa (2010), e constante na 2^a coluna

do quadro em análise - P1 a), P2 b), P3 c), P4 d), P5 e). Na 3^a coluna deste quadro estão algumas perguntas apresentadas por estes estudantes que não estão em conformidade com o modelo das autoras anteriormente referenciado, conforme se pode ver em P1 f), P2 g), P3 h), P4 i), P5 j).

Em P1f) esperava-se que fosse produzida uma pergunta de ativação de conhecimentos prévios, conforme demonstrado em P1a). Em P2g) trata-se de uma pergunta literal, pois a resposta a esta questão está patente no texto, quando devia ser uma questão sobre uma previsão sobre o que texto vai tratar, podendo ser a partir das ilustração ou disposição gráfica do texto, o que está claramente definido em P2b). Em P3h), no lugar de se apresentar uma pergunta literal e objetiva, conforme P3c), apresenta-se uma pergunta que deve conduzir o aluno a tecer uma opinião ou comentários sobre o texto que acabou de ler, o que se espera que aconteça em P5e) que, no caso vertente, se apresentou uma pergunta objetiva, facilmente identificável pela P5j). Na P4d), foi apresentada corretamente uma pergunta inferencial que requer conhecimentos anteriores do estudante, pois este deve recorrer à sua memória de longo prazo para encontrar o continente em que localiza o país China, contudo em P4i) propõe-se uma questão literal para esta categoria de perguntas. Note-se que, em conformidade com a tabela 1 acima, a categoria das perguntas inferenciais é a mais afetada, com o menor número de perguntas certas para esta instância.

Quadro 1: Amostragem de perguntas apresentadas pelos estudantes universitários moçambicanos inqueridos

Tipo de Pergunta (P)	Exemplo de Pergunta Recolhida dos Estudantes – Corretas	Exemplo de Pergunta Recolhida dos Estudantes – Incorretas
P1	a) Já ouviste falar da Huawei? [MU/2019]	f) De que trata o texto? [ZD/2019]
P2	b) O que é que achas que o texto vai abordar, olhando para o título do texto? [HS/2019]	g) Porque é que Donald Trump rompeu as exportações? [AU/2019]
P3	c) Quem anunciou as palavras de Donald Trump? [ML/2019]	h) Qual é sua opinião sobre o texto que leu? [FM/2019]
P4	d) Em que continente se localiza a China? [MN/2019]	i) Qual é o país que vai sofrer sanções? a) África do Sul (); b) Moçambique () c) China (); d) Estados Unidos () [MP/2019]

P5	e) O que é que pensa das TICs para uso nas aulas de português? [MU/2019]	j) Quais as consequências que surgem após o anúncio do presidente dos Estados Unidos da América? [ZD/2019]
----	---	--

Fonte: autor.

Conforme se referiu anteriormente, as propostas de perguntas de Brandão e Rosa (2010) devem servir como estratégias de compreensão da leitura para um aluno que queira perceber um determinado texto e estas interrogativas devem ser indicadas pelo professor ao aluno. Um olhar mais atento aos dados mostra que os estudantes universitários moçambicanos tenderam em apresentar propostas de questões que, na generalidade, incidem sobre a categoria de perguntas literais e objetivas. O quadro 1 acima mostra na coluna 3, a título exemplificativo, haver 3 perguntas literais e objetivas para as 5 categorias do modelo de Brandão e Rosa (2010). Portanto, de forma sistemática, quando instados a aplicar perguntas inferenciais, os estudantes inqueridos apresentavam tendencialmente perguntas literais e objetivas para aquela categoria de perguntas do modelo em análise.

Deste modo, o postulado de que os estudantes universitários moçambicanos tendem a convidar o aluno a fazer somente uma leitura literal do texto, dado a exagerada presença desta categoria de perguntas em outras instâncias do modelo em análise neste estudo, parece ser verídico pois está em consonância com os dados analisados. Nesta ordem de ideias, provisoriamente, pode-se também postular que a evidenciada ausência de perguntas inferenciais, conforme expresso na tabela 1 acima, parece demonstrar que os estudantes selecionados para este estudo operam apenas leituras literais dos textos com os quais se confrontam.

Uma outra resposta provisória a esta situação pode estar em Vargas (2011) quando refere que a aptidão de arquitetar inferências representa uma primeira etapa fundamental para o alcance de uma leitura com qualidade. No entanto, por a inferência lidar com os conhecimentos prévios adquiridos pelo leitor, ou seja, que não estão diretamente relacionados com as realidades descritas no artefato textual ou nos níveis de processamento da leitura, tornam difícil a sua captação e realização por parte do aluno. Conforme Vargas (2011) refere, nestes casos, é necessário mais trabalho com o aluno para que este possa “reconhecer suas inferências quando as produz, e diferenciar tal processo

da pura repetição ou paráfrase do texto. Um leitor maduro deve ter consciência clara de como isso ocorre" (VARGAS, 2011, p. 248).

A aplicação da estratégia de inferência textual é entendida como sendo crucial na compreensão da leitura do artefato escrito, tomando em consideração que o estabelecimento de uma inferência poder ser feita somente em função da disponibilidade do saber generalizado detido pelo indivíduo para operacionalizar a passagem textual por inferir (CAIN *et al.*, 2001). Neste sentido, os estudantes universitários moçambicanos fixados para a realização desta pesquisa, por não terem conseguido estabelecer questões voltadas à inferência textual (vide Tabela 1), parece não elegerem esta estratégia como central para a compreensão da leitura e, segundo Cain *et al.* (2001), não têm disponíveis conhecimentos gerais para decifrar inferências no decurso da leitura do texto.

Apesar de se reconhecer que leitores com menos habilidades de leitura possam ser capazes de produzir inferências do texto que leem, estes não produzem tantas inferências quanto aqueles leitores com habilidades desenvolvidas na leitura. Na generalidade, os primeiros constroem representações incompletas de texto, fazendo integração de alguns conteúdos do texto em leitura, falhando no estabelecimento de um paradigma integrado e coerente do texto como um todo (CAIN *et al.*, 2001). Diante deste posicionamento, e tomado em consideração o comportamento da população de estudantes em face da atividade que lhes foi proposta neste estudo, é possível defender-se que estes estudantes são leitores pouco habilidosos, pois produzem poucas propostas de inferências textuais (vide tabela 1), que se traduz numa leitura incompleta do texto e, por consequência, não produzem um protótipo ajustado e congruente do artefato escrito como um todo.

Por outro lado, pesquisas sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem de estratégias de compreensão da leitura de estudantes aprendentes de língua não materna mostraram que, apesar de ter havido um aumento sobre a percepção por parte dos inqueridos sobre a aptidão de uso de certas estratégias de compreensão da leitura e de pensar sobre as mesmas, outras estratégias de compreensão da leitura não se mostraram fáceis de aprender (WRIGHT; BROWN, 2006).

Apesar dos resultados revelados por este estudo se referirem, claramente, mais ao atual nível de compreensão da leitura e não necessariamente à aprendizagem total sobre a aplicação de estratégias de compreensão da leitura, pois esta requer mais tempo e nesta

pesquisa foi feita apenas uma iniciação dessa aprendizagem, parece não ser possível ignorar o posicionamento de Wright e Brown (2006).

Com efeito, retomando a perspectiva de Wright e Brown (2006) sobre a dificuldade de aprendizagem da instância de perguntas inferenciais, esta pode servir para explicar o comportamento da maioria dos estudantes universitários moçambicanos deste estudo, que mostraram ter aprendido todas as outras estratégias de compreensão da leitura, excepto aquela referente à inferência textual, por esta se mostrar complexa e difícil de adquirir (VARGAS, 2011).

CONCLUSÃO

A partir de um texto obtido na internet, com o título *Google corta laços com a Huawei em meio à guerra comercial*, um conjunto de 20 exercícios sobre aplicação de estratégias de compreensão textual, decorrentes do modelo de Brandão e Rosa (2010, p.79-80), foi proposto a estudantes universitários moçambicanos que frequentaram o 3º ano no curso de Licenciatura em Ensino de Português na Universidade Eduardo Mondlane e serviu de amostra e propósito para a realização da presente pesquisa.

Após o tratamento de todas as instâncias de questionamento prevista no modelo das autoras acima referenciadas, recolheram-se e analisaram-se as opções de perguntas definidas pela população de estudantes selecionada para este estudo. Na generalidade, verificou-se que uma média de 72.5% dos inqueridos fez propostas justas e adequadas de aplicação de estratégias de compreensão da leitura, o que foi atestado por quatro instâncias de colocação de estratégias de compreensão de leituras de Brandão e Rosa (2010), nomeadamente a 1ª, 2ª, 3ª e 5ª.

Na quarta instância, sobre as perguntas de inferência, mais de metade dos estudantes universitários moçambicanos selecionados para este estudo não conseguiu estabelecer este tipo de estratégias de compreensão textual. A justificativa que esta pesquisa apresenta para esta situação está na privação de acesso aos conhecimentos anteriormente adquiridos pelo estudante, por estes não decorrem do processo de leitura como tal e/ou derivarem de experiências de vida singulares, que se distam do texto em análise. Por outro lado, este estudo defendeu que a reduzida proposta de estratégias de inferência textual deriva de os estudantes lerem o texto de forma literal e, logo, operarem

uma leitura incompleta do artefato escrito não como um todo, o que permite apontá-los como leitores pouco habilidosos.

Este estudo procurou, deste modo, demonstrar que, por um lado, o professor tem à sua disponibilidade um conjunto variado de modelos de treino de estratégias de compreensão da leitura, por outro, identificou e explorou as estratégias de compreensão da leitura a ensinar e como ensiná-las. De forma direta, esta pesquisa defendeu que o ensino de estratégias de compreensão da leitura na sala de aula tem influência no desempenho dos alunos, pois incidem sobre incremento da consciencialização da aplicação de estratégias de compreensão de leitura, quando entram em contato com qualquer artefato escrito.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. *Assessing reading*. Cambridge: University Press, 2000.
- ARANA, A. R. A.; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: EDUCERE - XII congresso nacional de educação. Curitiba: PUC-PR, 26 a 29 out. 2015, p. 26669-26686.
- BUENDIA, M. Os desafios da leitura. In: IESE. *Desafios para Moçambique*. Maputo: IESE, 2010.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. DE S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *Coleção Explorando o Ensino – Literatura/ Ensino Fundamental*. MEC/SEB, vol. 20, p. 69-106, 2010.
- CAIN, K.; OAKHILL, J. V.; BARNES, M. A.; BRYANT, P. E. Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, 29(6), p. 850-859, 2001.
- COLLINS, A.; SMITH E. E. Teaching the process of reading comprehension. Cambridge, Massachusetts: University of Illinois at Urbana-Champaign, 2007.
- CHASTAIN, K. Developing second-language skills: Theory and practice. 3^a ed. San Diego, CA: Harcourt College Pub, 1988.
- DOLE, J. *et al.* Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 2(91), p. 239-264, 1991.
- FLAVELL, J. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Development Inquiry. In: T. O. Nelson (Ed.). *Metacognition: Core Readings*. Boston: Allyn and Bacon, p. 3-7, 1979.

GONÇALVES, P.; DINIZ, M. J. *Português no ensino primário: estratégias e exercícios*. Maputo: INDE, 2004.

GOOGLE corta laços com a Huawei em meio à guerra comercial. *Revista Época Negócios* (*globo.com*), 20 de Maio de 2019. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/05/google-corta-lacos-com-huawei-em-meio-guerra-comercial.html>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

KARAMI, H. *Reading Strategies: What are They?* University of Tehran, 2008. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502937.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

LINARD, F.; LIMA, E. O X da questão. *Nova Escola*, São Paulo, n° 18, 2008.

LOBO, A. O livro académico em Moçambique: entre o prazer da edição e a incerteza da leitura. In. LOBO, A. *Leituras: Ensaiadas*. Maputo: Imprensa Universitária, 2003, p. 54-57.

MOORE, A. L. *Reading Comprehension*, 2017. Disponível em: <<http://download.learningrx.com/reading-comprehension-research-paper.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2020.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: New Bury House Publishers, 1990.

PANI, S. Reading strategy instruction through mental modeling. *ELT Journal*, nº 58, p.355-362, 2004.

SINGHAL, M. The reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 2001. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/index.html>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TIMBANE, A. A. O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários. *Artifício*. v. 4, n. 7, p. 92-103, 2014.

VARGAS, D. S. O ensino de leitura no ensino médio: uma análise do plano inferencial em livros didáticos. *Revista Seta*, v 5, n.2, p.236-251, 2011.

WEI, Y. *The relationship between phonological awareness and reading ability of Thai learners in English and Thai primary schools of Thailand*. University of Maryland, College Park: MD, 2005.

WRIGHT, M.; BROWN, P. Reading in a modern foreign language: exploring the potential benefits of reading strategy instruction. *Language Learning Journal*, n.33, p. 22-33, 2006.

Recebido em: 16 mai. 2020.
Aceito em: 07 ago. 2020.