

Crenças sobre o ensino de estratégias de leitura: um estudo exploratório no ensino secundário moçambicano

Beliefs about the teaching of reading strategies: an exploratory study in Mozambican secondary education

Carlito A. COMPANHIA 

Universidade Eduardo Mondlane
Maputo, Moçambique
ccompanhia@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo tem como objectivo analisar as crenças dos professores e alunos do Ensino Secundário Geral em Moçambique em relação ao ensino das estratégias de leitura. Para esse efeito, tomou-se como base os pressupostos teóricos de Grabe;Stoller (2002), Sariçoban (2002), Borg (2003) e Bernart; Govzdenko (2005) no domínio das estratégias de leitura e crenças dos professores e alunos. Foram administrados questionários a 60 professores e 180 alunos das províncias de Cabo Delgado, Zambézia, Manica, Inhambane, Maputo-Cidade e Maputo-Província. Os resultados deste estudo mostram que, de um modo geral, os professores e alunos tendem a possuir crenças diferenciadas em relação à efectividade das estratégias de leitura. Por essa razão, propõe-se a realização de acções de formação dos professores por forma a garantir o ensino sistemático das estratégias de leitura na sala de aulas.

Palavras-chave: crenças; estratégias; leitura; ensino secundário; Moçambique.

Abstract: The present study aims to analyze the beliefs about the teaching of reading strategies of Secondary teachers and students in Mozambique. To this end, the theoretical assumptions of Grabe;Stoller (2002), Sariçoban (2002), Borg (2003) and Govzdenko (2005) were followed within the domain of reading strategies and teachers' and students' beliefs. Questionnaires were administered to 60 teachers and 180 students from the provinces of Cabo Delgado, Zambezia, Manica, Inhambane, Maputo-City and Maputo-Province. The results of this study show that, in general, teachers and students tend to have different beliefs about the

effectiveness of reading strategies. For this reason, it is proposed to carry out training actions for teachers in order to ensure the systematic teaching of reading strategies in the classroom.

Keywords: beliefs; strategies; reading; secondary; Mozambique.

1 INTRODUÇÃO

De um modo geral, na literatura, assume-se que o ensino explícito das estratégias de leitura resulta na melhoria das habilidades de leitura por parte dos alunos quer em contextos em que a língua é ensinada como língua materna (L1) (Pearson; Fielding, 1991; Pressley; Afferbach, 1995; Loranger, 1997), quer em contextos em que é ensinada como língua segunda (L2) (Anderson, 1999; Zhang, 2008; Akkakoson, 2013). Isso significa que a intervenção instrucional ajuda os alunos a desenvolver a sua habilidade de resolver problemas de compreensão, tornando-os desta forma leitores estratégicos ('strategic readers', em inglês). Neste âmbito, o ensino das estratégias de leitura afigura-se como uma forma eficiente de criar um ambiente de aprendizagem que permite que os aprendentes promovam a sua independência e desenvolvam as suas habilidades linguísticas com particular destaque para a leitura. Assume-se também que os professores e os alunos possuem um conjunto de crenças sobre questões de natureza pedagógica (Berliner, 1987; Burns, 1992; Borg, 2003), incluindo as crenças sobre as estratégias de ensino da leitura (Badea, 2012; Josephine, M., 2015; Cesiko, 2017). Tais crenças têm um impacto significativo sobre as decisões pedagógicas adoptadas pelos professores no processo de ensino da leitura na sala de aulas e ainda sobre as preferências dos alunos em termos das estratégias mais apropriadas para a aprendizagem da leitura (Badea, 2012; Bamanger; Gashan, 2014).

Em Moçambique, para muitos alunos, a aquisição das habilidades de leitura ocorre sobretudo em contexto instrucional, sendo que o domínio destas habilidades representa um dos maiores desafios que o sistema educativo enfrenta (Buendia, 2009; Rosário, 2009). Isto é particularmente válido no que diz respeito ao Ensino Secundário Geral (ESG) em que o domínio da leitura constitui ainda um problema para a maior parte dos

alunos (Tangal; 1997; Ngovene, 2020; Tachiua, 2021; Tachiua; Balata, 2024), havendo estudos que têm em vista a apresentação de propostas sobre o ensino e aprendizagem desta dimensão linguística na escola moçambicana (Cuamba; Tachiua, Cigarros, 2020; Cossa, 2024).¹

O presente artigo enquadra-se neste âmbito geral e tem como objectivo analisar as crenças dos professores e alunos do ESG em Moçambique em relação ao ensino das estratégias de leitura. A ênfase sobre as estratégias de leitura prende-se ao facto de que esta componente se mostra fundamental no contexto dos processos usados pelos leitores para a compreensão efectiva dos textos. A relevância deste trabalho reside no facto de ele permitir captar as percepções dos professores e dos alunos sobre o ensino explícito das estratégias de leitura. O conhecimento destas percepções pode ajudar as entidades responsáveis pela elaboração de políticas educativas relacionadas com o ensino do português a estarem munidas de informação sobre as percepções dos professores e dos alunos em relação às estratégias de leitura o que pode contribuir para a melhoria das políticas de formação de professores e, de um modo particular, das metodologias de ensino da leitura.

O artigo organiza-se da seguinte forma: depois da presente introdução, apresenta-se o enquadramento teórico que suporta este estudo (secção 2). Em seguida apresenta-se a metodologia de pesquisa adoptada para a realização deste estudo (secção 3). Depois faz-se a análise de dados (secção 4). Finalmente, apresentam as considerações finais que decorrem da realização desta pesquisa.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A leitura é um processo complexo que engloba diferentes propósitos e dimensões, razão pela qual não existe um único traço que permite defini-la de uma forma completa (Smith, 1985; Goodman, 1998; Hudson, 2007; Jiang, Grabe, Carrel, 2020). De facto, são vários os factores envolvidos no

¹Note-se, ainda, que esta matéria constitui uma preocupação para alunos de outros níveis de ensino, sendo que os investigadores têm estado a desenvolver pesquisas quer no nível do ensino primário (Tovela, 1995; Uamusse, 1997; Hyltenstam; Stroud, 1997; Dinis; Mendonça, 2004) quer no universitário (Fumo, 2019; Fumo; Timbane, 2019; Ernesto, 2020).

processo de leitura, podendo destacar-se a proficiência linguística do leitor, as experiências de leitura, os conhecimentos prévios, as crenças e expectativas dos aprendentes em relação à aprendizagem da língua, incluindo o conforto e a ansiedade (Lier, 1988; Carrel, 1991; Wolters, 2011; Weseley, 2012, Yamashita, 2013).

Na literatura, distinguem-se diferentes modelos que procuram explicar o processo de leitura quer numa L1, quer numa L2 (Babashamsi; Bolandifar, Shakib, 2013). Estes modelos traduzem, igualmente, diferentes perspectivas teóricas na abordagem deste conceito, sendo possível referir aos modelos ascendentes (*'bottom-up models'*, em inglês), aos modelos descendentes (*'top-down models'*, em inglês) e aos modelos interactivos (*'interactive models'*, em inglês) (Nadea, Jumariati, Nasrullah, 2021). Os primeiros postulam que a leitura é um simples acto de decodificação de símbolos. Neles, assume-se que a leitura é um processo sequencial e mecânico através do qual o leitor decodifica o texto letra-a-letra, palavra-a-palavra e frase-a-frase de uma forma linear. A leitura é vista como um processo de tradução mental da informação presente no texto com pouca aplicação dos conhecimentos prévios (*'background knowledge'*, em inglês) do leitor (Grabe; Stoller, 2002). Por outras palavras, a leitura é vista como o processo de interpretação de significado, sendo que o leitor parece desempenhar um papel passivo porque a base deste modelo é o conhecimento linguístico do leitor. Os segundos assumem que a leitura é dirigida pelos objectivos e expectativas do leitor, incluindo a leitura estratégica. Estes modelos são conceptualmente determinados na medida em que a leitura é vista como um processo de predição (*'predicting'*, em inglês) do significado com base no conhecimento que o leitor possui da sintaxe, semântica e dos aspectos fonológicos da língua. Isto significa que a partir do conhecimento que o leitor possui da língua oral, ele obtém conhecimento sobre como as palavras são organizadas e o significado que as palavras têm em certos contextos. Nestes modelos, os conhecimentos prévios e a experiência desempenham um papel importante na compreensão da leitura (Abraham, 2001; Bernhardt, 2011). Enfatiza-se a reconstrução do significado, a interacção entre o leitor e o texto. Finalmente, os modelos interactivos postulam que existe uma relação entre as habilidades conceptuais, conhecimentos prévios e os resultados das estratégias processuais na compreensão da leitura. Por outras palavras,

significa que a compreensão da leitura depende quer do conhecimento linguístico que permite que o leitor decodifique a informação, quer do conhecimento conceptual que liga a nova informação às estruturas de conhecimento pré-existent (Anderson; Pearson, 1998; Aldernon, 2000; McNeil, 2011).

A leitura constitui uma habilidade primordialmente escolarizável. No processo de ensino e aprendizagem da leitura, os professores podem adoptar diferentes estratégias do seu ensino. De acordo com Afflerbach; Pearson, Paris (2008), as estratégias de leitura referem-se às tentativas deliberadas, orientadas para objectivos cujo propósito é controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, compreender palavras e contruir significados a partir do texto. Dito de outra forma, trata-se de processos mentais interactivos usados pelos leitores no processo da leitura com vista a compreender o texto de forma efectiva (Paris; Wasik, Turner, 1991; Raqqad; Ismail, Raqqad, 2019). Refira-se a este propósito que, na literatura, considera-se que o uso das estratégias de leitura tem um impacto no desenvolvimento da proficiência de leitura (Farrel, 2001). Assume-se que os leitores mais proficientes tendem a diferir dos leitores menos proficientes na forma como usam as estratégias de leitura (Anderson, 1991; Jiménez; Garcia, Peason, 1996; Yang, 2006; Wang, 2016).

Na literatura, faz-se uma distinção das actividades de ensino da leitura em estratégias de pré-leitura (*'pre-reading'*, em inglês), leitura (*'during-reading'*, em inglês) e pós-leitura (*'post-reading'*, em inglês) (Paris; Wasik, Turner, 1991; Grabe; Stoller, 2002; Sariçoban, 2002). Conforme nota Sariçoban (2002), as estratégias de pré-leitura são actividades que são realizadas antes que os alunos realizem as actividades de leitura propriamente ditas. Nesta fase, o papel do professor consiste em elevar o interesse dos alunos sobre o tópico, usando os conhecimentos prévios dos alunos, preparando os alunos para o contexto da leitura e fazendo a ponte entre o texto e os conhecimentos prévios do aluno. Para o autor, na fase da leitura, o professor desenvolve actividades que têm por objectivo elevar a compreensão dos alunos em relação ao propósito do autor do texto, à estrutura linguística e a organização lógica do texto. Finalmente, ainda segundo o autor, na fase da pós-leitura, há preocupação em ajudar os alunos a usar o conhecimento adquirido pelos alunos por forma a que sejam

capazes de usar as estruturas e palavras-chave para sumarizar textos, extrair a ideia principal do texto.

Em cada uma das fases de leitura acima apresentadas, os professores podem desenvolver diferentes actividades. Grabe; Stoller (2002) propõem para cada uma delas as actividades que se encontram apresentadas no quadro que se segue:

Quadro 1 – Actividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura

Estratégia	Actividade
Pré-leitura	apresentar vocabulário chave identificar os principais temas da leitura prever informações no texto activar os conhecimentos prévios apropriados fazer conexões entre informações novas e conhecidas
Leitura	examinar um parágrafo difícil confirmar previsões esclarecer a compreensão adivinhar novos significados de palavras
Pós-leitura	Avaliar confirmar previsões classificar construir conhecimento de vocabulário destacar informações-chave resumir

Fonte: Grabe e Stoller (2002)

O conhecimento e o uso das estratégias de leitura por parte do professor constituem dimensões fundamentais para a melhoria das habilidades de leitura dos aprendentes (Cesiko; Madikiza, 2014; Çakici, 2016). Por esse motivo, de forma a desenvolver programas de aprimoramento de competências de leitura por parte dos alunos de uma forma informada, é importante aceder às crenças que os professores e alunos possuem em relação a este componente fundamental no ensino e aprendizagem da leitura (Sheorey; Mokhtari, 2001).

Neste trabalho, o conceito de crenças é utilizado para referir-se às afirmações que os professores fazem sobre as suas ideias, pensamentos e conhecimentos expressos sob a forma do que deve ser feito, do que devia ser feito e do que é preferível (Basturkmen; Leowen, Ellis, 2004). Considera-

se que as crenças dos professores têm uma grande influência sobre as práticas pedagógicas. Borg (2003) nota que os professores tomam decisões pedagógicas tendo por base um conjunto de cognições (*'cognitions'*, em inglês) que eles possuem em relação à língua e à aprendizagem da língua de uma forma geral. Para este autor, tais cognições incluem as suas crenças, o seu conhecimento, as suas teorias, as suas atitudes, as imagens e estabelecem uma forte relação com as acções dos próprios professores. Para além disso, conforme referem Bernat; Govzdenko (2005), no processo de ensino e aprendizagem, os alunos possuem uma vasta variedade de crenças acerca da aprendizagem da língua, sendo que algumas destas crenças são influenciadas pelas experiências anteriores dos alunos como aprendentes de língua.

Finalmente, para terminar este breve enquadramento teórico, importa referir que, no que diz respeito especificamente às crenças em relação à leitura, assume-se que os professores e os alunos acreditam na necessidade de ensinar as estratégias de leitura aos alunos e de implementá-las na sala de aulas (Karbalaei, 2010; Bamanger; Gashan, 2014; Çakici, 2016).

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa exploratória², será adoptada uma abordagem qualitativa, embora a análise de dados recorra a uma metodologia quantitativa. De acordo com Larsen-Freeman; Long (1991, p. 11-13), a pesquisa qualitativa é aquela em que os investigadores não procuram testar hipóteses, mas observam os factos que os rodeiam de modo a desenvolver generalizações.

Para a recolha de dados sobre as crenças dos professores e dos alunos em relação ao ensino das estratégias de leitura, foram usados questionários os quais foram administrados a professores e alunos do ESG em Moçambique. Cada um desses questionários era constituído por 2

² Esta pesquisa é exploratória no sentido em que ela se encontra numa fase preliminar e que tem por finalidade fornecer mais informações sobre as crenças dos professores e dos alunos em relação à leitura, tendo em vista a formulação de hipóteses.

partes. A primeira parte pretendia recolher dados relacionados ao perfil sociolinguístico dos informantes, nomeadamente, idade, sexo, anos de experiência e nível académico (questionário aplicado aos professores) e idade, sexo e língua materna (questionário aplicado aos alunos). A segunda parte do questionário tinha por objectivo captar as crenças em relação ao ensino das estratégias de leitura e compreendia afirmações sobre as quais os informantes tinham de emitir sua opinião. Estas afirmações encontram-se apresentadas numa Escala de 3 opções (3= Sem opinião, 2= Discordo e 1= Concordo).

Tanto o questionário administrado aos professores, quanto o questionário administrado aos alunos eram constituídos por um conjunto de 15 afirmações divididas em três grupos. O primeiro tinha por objectivo captar as crenças dos informantes em relação as estratégias de pré-leitura (afirmações 1-5). O segundo grupo visava captar as crenças dos informantes em relação as estratégias de leitura (afirmações 6-10). Finalmente, o terceiro grupo pretendia captar as crenças dos professores em relação as estratégias de pós-leitura (11-15). Em cada grupo, os questionários compreendiam diferentes dimensões relacionadas às crenças avaliadas no presente estudo. Esta informação está sistematizada no Quadro 2.

Quadro 2 – Dimensões das crenças dos professores e dos alunos exploradas no âmbito do presente estudo

(continua)

Grupo/Dimensão da crença		Afirmação do questionário	
		Questionário aplicado aos professores	Questionário aplicado aos alunos
Grupo I - Crenças em relação às estratégias de pré-leitura	Observação do texto	(1) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se antes da leitura o professor solicitar que os alunos observem o texto (título, mancha gráfica, ilustrações, entre outros aspectos)	(1) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler, se antes da leitura, o professor solicitar que os alunos observem o texto (título, mancha gráfica, ilustrações, entre outros aspectos)
	Identificação de informação sobre o autor do texto	(2) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se antes da leitura o professor solicitar que os alunos encontrem informação sobre o autor do texto	(2) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler, se antes da leitura, o professor solicitar que os alunos encontrem informação sobre o autor do texto

Quadro II – Dimensões das crenças dos professores e dos alunos exploradas no âmbito do presente estudo

(continua)

Grupo/Dimensão da crença		Afirmação do questionário	
		Questionário aplicado aos professores	Questionário aplicado aos alunos
Grupo I - Crenças em relação às estratégias de pré-leitura	Resposta às perguntas de pré-leitura	(3) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, antes da leitura, o professor solicitar que os alunos respondam a perguntas sobre o texto	(3) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se antes da leitura o professor solicitar que os alunos respondam a perguntas sobre o texto
	Previsão do tópico do texto	(4) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se antes da leitura o professor solicitar que os alunos prevejam/antevejam o tópico de um texto	(4) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se antes da leitura o professor solicitar que os alunos prevejam/antevejam o tópico de um texto
	Identificação das palavras-chave do texto	(5) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, antes da leitura, o professor solicitar que os alunos identifiquem as palavras-chave de um texto	(5) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, antes da leitura, o professor solicitar que os alunos identifiquem as palavras-chave de um texto
Grupo II - Crenças em relação às estratégias de leitura	Tomada de notas	(6) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos tomem notas sobre o conteúdo do texto enquanto lêem	(6) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos tomem notas sobre o conteúdo do texto enquanto lêem
	Uso do dicionário	(7) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos usem o dicionário para identificar o significado das palavras	(7) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, durante a leitura o professor solicitar que os alunos usem o dicionário para identificar o significado das palavras
	Sublinhamento de palavras com alta frequência no texto	(8) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos sublinhem as palavras com alta frequência num texto	(8) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos sublinhem as palavras com alta frequência num texto
	Uso dos elementos do texto para identificar o significado das palavras	(9) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos usem os elementos do contexto para identificar o significado das palavras do texto	(9) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos usem os elementos do contexto para identificar o significado das palavras do texto

Quadro II – Dimensões das crenças dos professores e dos alunos exploradas no âmbito do presente estudo

(conclusão)

Grupo II - Crenças em relação às estratégias de leitura	Previsão sobre o desfecho de um texto	(10) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se durante a leitura o professor solicitar que os alunos façam previsões sobre o desfecho de um determinado texto/história	(10) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se durante a leitura o professor solicitar que os alunos façam previsões sobre o desfecho de um determinado texto/história
Grupo III - Crenças em relação às estratégias de pós-leitura	Resumo da ideia principal do texto	(11) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se depois da leitura o professor solicitar que os alunos resumam a ideia principal do texto	(11) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se depois da leitura o professor solicitar que os alunos resumam a ideia principal do texto
	Reflexão sobre o tema/assunto do texto	(12) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se depois da leitura o professor solicitar que os alunos reflectam sobre o tema/assunto do texto	(12) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se depois da leitura o professor solicitar que os alunos reflectam sobre o tema/assunto do texto
	Relação do texto com as suas experiências culturais e sociais	(13) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se depois da leitura o professor solicitar que os alunos relacionem o texto com as suas experiências culturais e sociais	(13) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se depois da leitura o professor solicitar que os alunos relacionem o texto com as suas experiências culturais e sociais
	Emissão da opinião pessoal sobre o texto	(14) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos emitam uma opinião pessoal sobre o texto	(14) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos emitam uma opinião do texto
	Elaboração do mapa conceptual do texto	(15) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos elaborem um mapa conceptual do texto	(15) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos façam elaborem um mapa conceptual do texto

Fonte: o autor

A amostra é constituída por 60 professores e 180 alunos do ESG das províncias de Cabo Delgado, Zambézia, Manica, Inhambane, Maputo-Cidade e Maputo-Província. A recolha destes dados foi efectuada em 2022 por investigadores do Projecto “Avaliação do processo de ensino-aprendizagem do português no Ensino Secundário Geral em Moçambique” (2019-2021) da Secção de Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. Os objectivos deste projecto estavam orientados para a caracterização do perfil de competências dos alunos do ensino secundário geral no âmbito da gramática, oralidade, leitura e escrita, para a análise das práticas pedagógicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem da gramática, oralidade, escrita e leitura bem como as atitudes e percepções dos professores e alunos em relação ao ensino desses componentes.

Os professores que participaram da pesquisa têm na sua maioria uma idade igual ou superior a 40 anos, são do sexo masculino, têm mais de 10 anos de experiência de ensino e possuem o nível académico de licenciatura. O Quadro 3 que se segue apresenta o perfil sociolinguístico dos professores que participaram da pesquisa.

Quadro 3 – Perfil sociolinguístico dos professores

Variável/Província		Cabo Delgado	Zambézia	Manica	Inhambane	Maputo-Província	Maputo-Cidade	Total	
								Nº	%
Idade	26-30	2	0	0	0	1	0	3	5
	31-35	0	5	2	0	3	4	14	23
	36-40	2	0	5	5	4	4	20	33
	≥40	6	5	3	5	2	2	23	38
Sexo	M	8	7	7	5	6	2	35	58
	F	2	3	3	5	4	8	25	42
Experiência de trabalho (Anos)	≤5	3	0	3	0	1	1	8	13
	5-10	1	4	0	2	5	3	15	25
	11-15	1	2	2	3	2	2	12	20
	16-20	2	1	2	3	0	2	10	17
	≥21	3	3	3	2	2	2	15	25
Nível académico	Médio	2	0	0	2	0	1	5	8
	Licenciado	7	9	10	8	9	8	51	85
	Mestrado	1	1	0	0	1	1	4	7

Fonte: o autor

Do ponto de vista sociolinguístico, na sua maioria, os alunos que forneceram os dados têm idades compreendidas entre 16 e 17 anos, são do sexo masculino e têm uma língua bantu (LB) como língua materna (L1). O quadro que se segue apresenta o perfil sociolinguístico dos informantes que participaram da presente pesquisa.

Quadro 4 – Perfil sociolinguístico dos alunos

Classe/Variável/ Província		Cabo Delgado	Zambézia	Manica	Inham- bane	Maputo- Província	Maputo- Cidade	Total	
								Nº	%
Idade	≤13	2	0	2	3	6	4	17	9
	14	4	3	7	2	3	6	25	14
	15	4	3	5	4	6	5	27	15
	16	4	8	3	7	8	7	37	21
	17	8	6	8	9	5	6	42	23
	18	4	4	3	2	2	2	17	9
	≥19	4	7	2	2	0	0	15	8
Sexo	M	15	14	13	9	14	9	106	59
	F	15	16	17	21	16	21	74	41
L1	Port.	5	13	9	14	26	16	83	46
	LB	25	17	21	16	4	14	97	54

Fonte: o autor

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta secção, faz-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos no âmbito da presente pesquisa exploratória sobre as crenças dos professores e dos alunos em relação às estratégias de ensino da leitura.

4.1 Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados tem por base as respostas dos informantes em relação às afirmações dos questionários administrados nos domínios da pré-leitura, leitura e pós-leitura.

4.1.1 Resultados sobre as crenças dos professores em relação às estratégias de ensino da pré-leitura

A tabela 1 apresenta os resultados sobre as crenças dos professores em relação às estratégias de ensino da pré-leitura. Conforme se pode verificar, a maior parte dos informantes tende a possuir crenças positivas em relação à efectividade das seguintes estratégias: identificação de palavras-chave no texto (48%) e à resposta das perguntas de pré-leitura (43%).

Tabela 1 – Dados quantitativos sobre as crenças dos professores em relação às estratégias de ensino da pré-leitura

Afirmação/Resposta	Concordo		Discordo		Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(1) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, antes da leitura, o professor solicitar que os alunos observem o texto (título, mancha gráfica, ilustrações, entre outros aspectos)	17	28	34	57	9	15
(2) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, antes da leitura, o professor solicita que os alunos encontrem informação sobre o autor do texto	26	43	28	47	6	10
(3) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, antes da leitura, o professor solicitar que os alunos respondam à perguntas sobre o texto	26	43	23	38	11	18
(4) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, antes da leitura, o professor solicitar que os alunos prevejam/antevejam o tópico de um texto	24	40	26	43	10	17
(5) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se antes da leitura o professor solicitar que os alunos identifiquem as palavras-chave de um texto	29	48	24	40	7	12

Fonte: o autor

4.1.2 Resultados sobre as crenças dos professores em relação às estratégias de leitura

Tal como a Tabela 2 mostra, os informantes acreditam que o uso do dicionário para a consulta de palavras difíceis (67%), o uso dos elementos do contexto para a identificação do significado das palavras (63%), o sublinhamento de palavras com alta frequência (55%), a tomada de notas sobre o texto (53%) e o uso dos elementos do contexto para do significado das palavras (52%) são as estratégias mais de leitura mais efectivas.

Tabela 2 – Dados quantitativos sobre as crenças dos professores em relação às estratégias de ensino da leitura

Afirmação/Estratégia de leitura	Concordo		Discordo		(continua) Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(6) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos tomem notas sobre o conteúdo do texto enquanto lêem	32	53	23	39	5	8

Tabela 2 – Dados quantitativos sobre as crenças dos professores em relação às estratégias de ensino da leitura

Afirmação/Estratégia de leitura	Concordo		Discordo		(conclusão) Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(7) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos usem o dicionário para identificar o significado das palavras	40	67	15	25	5	8
(8) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos sublinhem as palavras com alta frequência num texto	33	55	22	27	5	8
(9) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos usem os elementos do contexto para identificar o significado das palavras do texto	38	63	16	27	6	10
(10) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos façam previsões sobre o desfecho de um determinado texto/história	32	53	25	42	3	5

Fonte: o autor

4.1.3 Resultados sobre as crenças dos professores em relação às estratégias de ensino da pós-leitura

Os resultados sobre as crenças dos professores em relação às estratégias de pós-leitura mostram que as estratégias mais efectivas para a consolidação da leitura são o resumo da ideia principal do texto (83%), a reflexão sobre o tema/assunto do texto (80%), a relação do texto com as suas experiências culturais e sociais (80%) e a emissão da opinião sobre o texto (72%). A Tabela 3 sistematiza essa informação.

Tabela 3 – Dados quantitativos sobre as crenças dos professores em relação às estratégias de ensino da pós- leitura

Afirmação/Resposta	Concordo		Discordo		Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(11) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos resumam a ideia principal do texto	50	83	10	17	0	0
(12) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos reflectam sobre o tema/assunto do texto	50	83	6	10	4	7
(13) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos relacionem o texto com as suas experiências culturais e sociais	48	80	6	10	6	10
(14) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos façam previsões sobre o desfecho de um determinado texto/história	43	72	12	20	5	8
(15) Nas aulas de português, a leitura pode ser efectiva se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos elaborem o mapa conceptual do texto	7	12	45	75	8	13

Fonte: o autor

4.1.4 Resultados sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de pré-leitura

A Tabela 4 revela que a maior parte dos informantes concorda que as estratégias de pré-leitura mais efectivas são a previsão do tópico do texto (56%) e a resposta das perguntas de pré-leitura (47%).

Tabela 4 – Dados quantitativos sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de ensino da pré-leitura

Afirmação/Resposta	Concordo		Discordo		(continua) Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(1) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler, se antes da leitura, o professor solicitar que os observem o texto (título, mancha gráfica, ilustrações, entre outros aspectos)	61	34	97	54	22	12
(2) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler, se antes da leitura, se antes da leitura, o professor solicitar que os alunos encontrem informação sobre o autor do texto	71	39	94	52	15	9

Tabela 4 – Dados quantitativos sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de ensino da pré-leitura

(conclusão)

Afirmação/Resposta	Concordo		Discordo		Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(3) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, antes da leitura, o professor solicitar que os alunos respondam a algumas perguntas iniciais sobre o texto	84	47	69	38	27	14
(4) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, antes da leitura, o professor solicitar que os alunos prevejam/antevejam o tópico de um texto	101	56	48	27	31	17
(5) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, antes da leitura, o professor solicitar que os alunos identifiquem as palavras-chave de um texto	61	34	89	49	30	17

Fonte: o autor

4.1.5 Resultados sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de leitura

Os resultados sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de leitura mostram que a maior parte dos informantes tende a possuir crenças positivas em relação a previsão sobre o desfecho de um texto, (50%), o uso do dicionário para a identificação do significado das palavras (44%) e ao uso dos elementos do contexto para identificar o significado das palavras (44%). A Tabela 5 sintetiza essa informação.

Tabela 5 – Dados quantitativos sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de ensino da leitura (continua)

Afirmação/Resposta	Concordo		Discordo		Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(6) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos tomem notas sobre o conteúdo do texto enquanto lêem	64	36	95	53	21	11
(7) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos usem o dicionário para identificar o significado das palavras	79	44	77	43	24	13

Tabela 5 – Dados quantitativos sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de ensino da leitura (conclusão)

Afirmação/Resposta	Concordo		Discordo		Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(8) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos sublinhem as palavras com alta frequência num texto	65	36	95	53	20	11
(9) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos usem os elementos do contexto para identificar o significado das palavras do texto	79	44	59	33	42	23
(10) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, durante a leitura, o professor solicitar que os alunos façam previsões sobre o desfecho de um determinado texto/história	90	50	61	34	29	16

Fonte: o autor

4.1.6 Resultados sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de pós-leitura

Os resultados sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de pós-leitura mostram que os informantes acreditam que o resumo da ideia principal (46%) e a reflexão sobre o tema/assunto de um texto (47%) são as estratégias de pós-leitura mais efectivas. A Tabela 6 sistematiza essa informação.

Tabela 6 – Dados quantitativos sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de ensino da pós-leitura (continua)

Afirmação/Resposta	Concordo		Discordo		Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(11) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos resumam a ideia principal do texto	84	46	57	32	39	22
(12) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos reflectam sobre o tema/assunto do texto	85	47	64	36	31	17
(13) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos relacionem o texto com as suas experiências culturais e sociais	51	32	74	51	49	27

Tabela 6 – Dados quantitativos sobre as crenças dos alunos em relação às estratégias de ensino da pós-leitura (conclusão)

Afirmação/Resposta	Concordo		Discordo		Sem opinião	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(14) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos façam previsões sobre o desfecho de um determinado texto/história	63	35	68	38	49	27
(15) Nas aulas de português, os alunos aprendem a ler se, depois da leitura, o professor solicitar que os alunos elaborem o mapa conceptual do texto	63	35	89	49	28	16

Fonte: o autor

4.2 Discussão dos resultados

Como se viu, este trabalho procurou explorar as crenças dos professores e alunos do ESG em Moçambique em relação ao ensino das estratégias de leitura. No que se refere às crenças dos professores, os resultados obtidos neste estudo mostram, em primeiro lugar, que os professores que participaram nesta pesquisa possuem crenças positivas em relação a estratégias de leitura como a identificação de palavras-chave e a resposta às perguntas de pré-leitura. Isso mostra que os professores acreditam que estas estratégias de pré-leitura são efectivas para activar os conhecimentos prévios dos alunos. Estes resultados corroboram, em parte, os já disponíveis na literatura (Bamanger; Grasham, 2014; Çakici, 2016). O estudo de Çakici (2016), por exemplo, revela que, dentre as estratégias de pré-leitura mais preferidas pelos professores, está a identificação do tópico através de perguntas. Este facto torna-se particularmente relevante se considerarmos o potencial das perguntas no incremento das habilidades de leitura dos alunos. Note-se que, na literatura, assume-se que as perguntas desempenham um papel fundamental na eliciação dos conhecimentos prévios dos alunos (Amalia; Devant, 2017; Irawati, 2019; Anaktototy; Huwae, 2020). Em segundo lugar, este estudo indica que os professores possuem atitudes positivas em relação a todas as estratégias de leitura testadas no âmbito desta pesquisa, incluindo o uso do dicionário que também tem sido apontado por outros autores. Alguns trabalhos têm apontado o uso do dicionário para a consulta de palavras desconhecidas como uma das

estratégias de leitura que ajuda os alunos a ultrapassar as dificuldades relacionadas com o significado das palavras (Çakici, 2016; Taye; Legese; Negash, 2018; Chowdhry; Ara, 2021). Em terceiro lugar, os resultados desta investigação apontam para o facto de que os professores acreditam que as estratégias de pós-leitura mais efectivas são o resumo da ideia principal, a relação do texto com as suas experiências culturais e sociais e a emissão da opinião sobre o texto. Em relação a este aspecto, nem todos os autores convergem. Çakici (2016), por exemplo, considera que os professores preferem estratégias como a leitura dos detalhes do texto, a monitoria e observação da melhoria da leitura e a realização de perguntas de compreensão.

Quanto às crenças dos alunos, esta investigação revelou que os alunos acreditam que as estratégias de pré-leitura mais efectivas são a previsão do tópico do texto e a resposta às perguntas de pré-leitura. Alguns estudos realizados (Alenezi, 2021; Bui; Nguyen; Ly; Pham, 2021; Ekaningrum; Prabandari, 2015) confirmam, em parte, estes resultados. Com efeito, se por um lado, o estudo de Alenezi (2021) revela que os alunos acreditam que a previsão sobre o conteúdo do texto constitui uma estratégia que os ajuda no processo de leitura, Ekaningrum; Prabandari (2015) constata que os alunos possuem percepções positivas em relação à resposta a perguntas de pré-leitura. Para além disso, este trabalho indica que os alunos acreditam que a identificação das principais ideias do texto, o uso do dicionário para a consulta do significado das palavras e o uso dos elementos do contexto para identificar o significado das palavras são estratégias de leitura mais efectivas. Estes resultados também corroboram em parte os resultados já disponíveis na literatura (Alenezi, 2021; Zahro; Wahab; Ferdinanto, 2023) que consideram que o uso do dicionário constitui uma estratégia de leitura que promove as habilidades de leitura. Finalmente, esta pesquisa mostra que os alunos acreditam que o resumo da ideia principal e reflexão sobre o tema/assunto de um texto seriam estratégias efetivas de pós-leitura. Estes resultados não corroboram os já disponíveis na literatura que apontam que, em relação às estratégias de pós-leitura, os alunos acreditam que a discussão do conteúdo do texto lido com os colegas, a resposta às perguntas de leitura, a releitura do texto várias vezes são as estratégias mais eficazes (Alenezi, 2021).

Apesar deste estudo fornecer indicações sobre as crenças dos professores e dos alunos do ESG em Moçambique em relação ao ensino das estratégias de leitura, ele apresenta algumas limitações. Assim, pode referir-se, em primeiro lugar, ao facto de os estudos sobre as crenças dos professores e dos alunos no contexto moçambicano serem bastante escassos. Em segundo lugar, destaca-se o facto de este estudo não ter considerado a dimensão das práticas pedagógicas dos professores por forma a verificar a relação entre as crenças declaradas e as práticas em contexto de sala de aula. Para além disso, do ponto de vista metodológico, a adopção de uma triangulação de métodos de recolha de dados com recurso também a entrevistas e à observação poderia ser benéfica para a análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tinha como objectivo analisar as crenças dos professores e alunos do ESG em Moçambique em relação ao ensino das estratégias de leitura. Para esse feito, do ponto de vista metodológico, foram administrados questionários a 60 professores e 180 alunos das províncias de Cabo Delgado, Zambézia, Manica, Inhambane, Maputo-Cidade e Maputo-Província.

Os resultados deste estudo mostram que, de um modo geral, os professores e alunos tendem a possuir crenças diferenciadas em relação à efectividade das estratégias de leitura. Conforme se viu, os professores e os alunos convergem apenas na crença de que as únicas estratégias leitura efectivas são a resposta às perguntas de pré-leitura, o uso dos elementos do contexto para identificar o significado das palavras, a previsão sobre o desfecho de um texto e a reflexão sobre tema do texto. Uma hipótese para a explicação destes resultados são as experiências e convicções que os professores e alunos possuem no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de uma forma geral e da leitura de uma forma particular. Note-se que, conforme observa Barcelos (2004), as crenças fazem parte das nossas experiências e estabelecem uma forte interrelação com as acções e o contexto em que nos inserimos.

Estes resultados podem ter implicações no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura no ESG em Moçambique. Assim, assumindo que estes resultados podem reflectir-se no nível das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da leitura no ESG, propõe-se a realização de acções de formação dos professores de forma a garantir um ensino sistemático das estratégias de leitura nas salas de aula. Isso permitirá que tanto os professores, como os alunos tenham consciência da importância dessas estratégias para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, P. Skilled Reading: Top-down, Bottom-up. **Field Notes**, v. 10, n. 2, p. 1-8, 2001.

AFFLERBACH, P.; PEARSON, P.; PARIS, G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, v. 61, n. 5, p. 364-373, 2008.

AKKAKOSON, S. The relationship between strategic reading instruction, student learning of L2-based reading strategies and L2 achievement. **Journal of Research in Reading**, v. 36, n. 4, p. 422-450, 2013.

ALDERNON, J. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ALENEZI, S. Investigating Saudi EFL Students's Knowledge and beliefs related to English reading comprehension. **Arab World English Journal**, v. 12, n. 1, p. 339-356, 2021.

AMALIA, A.; DEVANT, Y. The use of questioning strategy to improve students' reading comprehension. **Journal of English Language**, vol. 1, n. 2, p. 81-87.

ANAKTOTOTY, K.; HUWAE, M. Assessing teachers' perception in the use of pre-reading activities in EFL Classroom. **Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra**, vol. 4, n. 2, p. 236-245, 2020.

ANDERSON, R.; PEARSON, P. A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (ed.). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 37-55, 1988.

ANDERSON, Neil J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. **The Modern Language Journal**, v. 75, n. 4. p. 460-472, 1991.

ANDERSON, Neil. J. **Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies**. Boston: Newbury House, 1999.

BABASHAMSI, P; BOLANDIFAR, S; SHAKIB, N. Various models for reading comprehension process. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**, v. 2. n. 6, p. 150-154, 2013.

BADEA, M. Students' perception of teaching reading: a pilot study. **Journal of Educational Sciences and Psychology**, v. II, n. LXIV, p. 93-98, 2012.

BAMANGER, E.; GASHAN, A. In-service EFL teachers' beliefs about teaching reading strategies. **English Language Teaching**, v. 7, n. 8, p. 14-22, 2014.

BARCELOS, A. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BASTURKMEN, H., LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. **Applied Linguistics**, v. 25, n. 2, p. 243-272, 2004.

BEARD, K. The comprehension strategies of second language readers. **TESOL Quarterly**, v. 20, n. 3, p. 163-194, 1988.

BERLINER, D. In pursuit of the expert pedagogue. **Educational Researcher**, v. 15, p. 5-13, 1987.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2005.

BERNHARDT, E. **Understanding Advanced Second-Language Reading**. New York: Routledge, 2011.

BORG, S. Teacher cognition in grammar teaching: a literature review. **Language Awareness**, v. 12, n. 3, p. 96-108, 2003.

BUENDIA, M. Desafios da leitura. In: BRITO, L.; CASTEL-BRANCO, C.N.; CHICHAVA, S.; FRANCISCO, A. (org.). **Desafios para Moçambique 2010**. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos, p. 257-272, 2009.

BUI, N.; NGUYEN, H.; LY, T.; PHAM, A. Students perception of the effects of questioning at pre-reading stage on reading comprehension: a case at Vietnamese University. **Multicultural Education**, vol. 7, n. 12, p. 377-385, 2021.

BURNS, A. Teacher beliefs and their influence on classroom practice. **Prospect**, v. 7, n. 3, p. 56-66, 1992.

ÇAKICI, D. EFL teachers' beliefs about the use of reading strategies. **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 12, n. 2, p. 183-194, 2016.

CARREL, P. L. Second language Reading: Reading ability or language proficiency? **Applied Linguistics**, v. 12, p. 159-179, 1991.

CESIKO, M. Teachers' perceptions of Reading instruction in selected primary schools in the Eastern Cape. **Reading & Writing**, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2017.

CESIKO, M.; MADIKIZA, N. Reading strategies used by grade 9 English second language learners in a selected school. **Reading & Writing**, v. 5. n. 1, p. 1-7. 2014.

CHOWDRY, T.; ARA, A. Pre-teaching vocabulary in teaching reading skill: a hindrance to learner autonomy? **Indonesian TESOL Journal**, v. 3, n. 2, p. 123-132, 2021.

COSSA, D. Práticas de leitura em sala de aula pela perspectiva interacionista em Moçambique. **Nginga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA)**, v. 4, n. 1, p. 134-156, 2024.

CUAMBA, E.; TACHUIA, B; CIGARROS, M. A leitura no livro didático de língua portuguesa da 7ª série do ensino básico moçambicano. In: SPAZIANI, L.; CAMARGO, P.; POZZA, R. (org.). **Faces da Leitura e da Escrita: Teorias e Práticas**. São Paulo: Even3 Publicações, p. 85-110, 2020.

DINIS, M. J; MENDONÇA, M. O ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita. In: GONÇALVES, P; DINIZ, M. (Org.). **Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, p. 91-126, 2004.

EKANINGRUM, V; PRABANDARI, C. Students perception on pre-reading activities in *Basic Reading II Class* of the English language education study program of Sanata Dharma. **LLT Journal**, vol. 18, n. 2, p. 133-140, 2015.

ERNESTO, N. A aplicação de estratégias de compreensão da leitura em estudantes universitários moçambicanos futuros professores de português. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 272-289, 2020.

FARREL, T. Teaching reading strategies: "it takes time". **Reading in a Foreign Language**, v. 13, n. 2, p. 631-646, 2001.

FUMO, O. **O ensino de literatura e a formação de leitores: práticas didático-pedagógicas nas aulas de português em Moçambique**. 119 f. Dissertação (Mestrado em em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de, Universidade Estadual de Campinas/Instituto de Estudos da Linguagem, 2019.

FUMO, O.; TIMBANE, A. Práticas de leitura de gêneros acadêmicos: entre os discursos docentes e as concepções dos estudantes na Universidade Eduardo Mondlane. **Cadernos de África Contemporânea**, v. 2, n. 3, p. 128-139, 2019.

GOODMAN, K. **In defense of Good Teaching: What Teachers Need to Know About the “Reading Wars”**. York, ME: Stenhouse Publishers, 1998.

GRABE, W.; STOLLER, F. Reading and vocabulary development in a second language: a case study. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (ed.). **Second Language Vocabulary Acquisition: a rationale for pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 98-122, 1997.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. **Teaching and Researching Reading**. Harlow: Pearson Education, 2002.

HUDSON, T. **Teaching Second Language Reading**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HYLTENSTAM, K.; STROUD, C. **Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o primeiro grau do ensino primário em Moçambique. II. Questões linguísticas**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997.

IRAWATI, I. Use of questioning strategy to facilitate students' reading comprehension in Taiwan. **Journal on English as a Foreign Language**, vol. 9, n. 2, p. 217-230, 2019.

JIANG, X.; GRABE, W.; CARREL, P. Reading. In: Schmitt, N.; Rodgers, M.P.H. (ed.). **An Introduction to Applied Linguistics**. London: Routledge, p. 269-278, 2020.

JIMÉNEZ, R.; GARCÍA, G; PEARSON, P. The Reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: opportunities and obstacles. **Reading Research Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 90-112, 1996.

JOSEPHINE, M. **Language teachers' perceptions and practices in enhancing learners' strategy use for reading proficiency in selected secondary schools in Kenya**. Tese (Doutoramento em Educação). School Of Education Of Kenyatta University, Kenyatta University, 2015.

KARBALEI, A. Iranian EFL and Indian ESL College students' beliefs about reading strategies in L2. **Profile**, v. 12, n. 2, p. 51-61, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. New York: Longman, 1991.

LIER, L. **The Classroom and Language Learner**. London: Longman, 1988.

LORANGER, A. Comprehension strategies instruction. Does it make a difference? **Reading Psychology**, v. 18, n. 1, p. 31-68, 1997.

MCNEIL, L. Investigating contributions of background knowledge and reading comprehension strategies to L2 reading comprehension. **Read Writ**, v. 24, n. 8, p. 883-902, 2011.

NADEA, B.; JUMARIATI, J.; NASRULLAH, N. Bottom-up or top-down reading strategies: reading strategies used by EFL students. **Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language Literatures, and Arts**, p. 30-36, 2012.

NGOVENE, D. **Factores que influenciam o fraco domínio da leitura na Escola Secundária de Massingir – Gaza**. 59 f. Tese (Licenciatura em Ensino de Português), Centro de Ensino à Distância, Universidade Católica de Moçambique, 2020.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

PARIS, S.; WASIK, B. A.; TURNER, J. The Development of Strategies of Readers. In: BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, D. (ed.). **Handbook of Reading Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 609-640, 1991.

PARIS, S.; WASIK, B.A.; TURNER, J. **The development of strategic readers**. New York: Basic Books, 1998.

PEARSON, P. D.; FIELDING, L. Comprehension instruction. In: BAR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P. e PEARSON, P. (ed.). **Handbook of Reading Research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 815-860, 1991.

PRESSLEY, M.; AFFERBACH, P. **Verbal Protocols of Reading**: The nature of constructive responsive reading. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

RAQQAD, Y.; ISMAIL, H.; RAQQAD, K. The impact f Reading strategies on EFL students: a research review. **International Journal of English, Literature and Social Sciences**, v. 4, n. 6, p. 2042-2048, 2019.

ROSÁRIO, L. **Leitura e literacia**: uma questão de cidadania. Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 2009.

SARIÇOBAN, A. Reading strategies of successful readers through the three phase approach. **Reading Matrix**, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2002.

SHEOREY, R.; MOKHTARI, K. Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. **System**, v. 29, n. 4, p. 431-449, 2001.

SMITH, F. **Reading**. Cambridge University Press, 1985.

TACHIUA, B. **Práticas de ensino da leitura no ensino secundário geral em Moçambique**: perspectivas de alunos e professores. 189 f. Tese (Doutoramento em Educação), Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2021.

TACHIUA, B; BALATA, J. A literacia da leitura em comandos de leitura do livro didático de português da 8ª classe em Moçambique. **Confluência**, Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 66, p. 265-290, 2024.

TANGAL, P. **O insucesso escolar em língua portuguesa: contribuição para o desenvolvimento de competências de leitura de alunos da 8ª classe**. 41 f. Dissertação (Bacharelato em Ensino de Português), Escola Superior de Educação de Setúbal, 1997.

TOVELA, S. **O processo de ensino-aprendizagem da leitura nos livros da 1ª classe**. 70 f. Tese (Licenciatura em Linguística), Departamento de Letras Modernas Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, tese de licenciatura, 1995.

TAYE, G.; LEGESE, G.; NEGASH, A. The effect of teaching key vocabularies at pre-reading stage of teaching reading on students' reading comprehension skills: the case of grade 9 students at Newland High School, Ethiopia. **International Journal of Sciences**, vol. 39, n. 1, p. 176-183, 2018.

UAMUSSE, L. **Proposta de adequação de programas e métodos de ensino-aprendizagem da leitura para a primeira classe ao contexto das zonas suburbanas de Maputo**. 27 f. Tese (Licenciatura em Linguística), Departamento de Letras Modernas, Universidade Eduardo Mondlane, 1997.

WANG, Y. Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: a think-aloud study. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 16, n. 5, 1789-1813, 2016.

WESELEY, P. M. Learner attitudes, perceptions, beliefs in language learning. **Foreign language Annals**, v. 45, n. 1, p. 98-117, 2012.

WOLTERS, C. A. Regulation of motivation: contextual and social aspects. **Teachers College Record**, v. 111, n. 2, p. 265-283, 2011.

YAMASHITA, J. Effects of extensive reading on reading attitudes in foreign language. **Reading in a Foreign Language**, v. 25, n. 2, p. 248-263, 2013.

YANG, Y. Reading strategies or comprehension monitoring strategies? **Reading Psychology**, v. 27, n. 4, p. 313-343, 2006.

ZAHRO, F.; WAHAB, A.; FERDINANTO, F. Students' perception toward teacher's strategies in teaching reading skill. **International Journal of English Education and Linguistics**, vol. 5, n. 1, p. 55-68, 2023.

ZHANG, L. J. Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. **International Science**, v. 36, p. 89-116, 2008.

COMPANHIA, Carlito A. Crenças sobre o ensino de estratégias de leitura: um estudo exploratório no ensino secundário. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 15, e96314, 2025. DOI: 10.36517/ep15.96314