

Causas de Dificuldades de Leitura e de Escrita no Ensino Primário: Percepções de Professores, Alunos e Pais

Causes of Reading and Writing Difficulties in Primary School: Teachers', Students' and Parents' Perceptions

Sualé AMADE¹
Dioleciano NHATUVE²

Resumo

Este artigo procura compreender os fatores que comprometem o desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino primário, comparando opiniões dos alunos, dos pais e dos professores. O estudo baseia-se nas teorias sobre o letramento e sobre a motivação na aprendizagem. Com base numa abordagem mista, analisam-se respostas a um inquérito sobre as causas das dificuldades de leitura e escrita. Os resultados indicam que a má preparação dos educadores, a desmotivação dos pais e a abdicação dos pais dos seus papéis na educação dos filhos são as principais causas que prejudicam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Escola primária. Leitura e escrita. Dificuldades. Causas.

Abstract

This paper seeks to understand the factors that compromise the development of reading and writing skills in primary school, comparing pupils', parents' and teachers' opinions. The study is informed by theories of literacy and learning motivation. Based on a quali/quantitative approach, responses to a survey on the causes of reading and writing difficulties are analysed. Results indicate that the poor educators' training, the demotivation of children and the abdication of parents from their roles in their children's education are the main factors behind the failure to develop reading and writing skills.

Keywords: Primary School. Reading and writing. Difficulties. Factors.

¹ Doutor em Ciências da Educação. Coordenador do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia na Universidade Aberta-ISCED. Beira-Moçambique. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7558845099168108>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2439-7327>. E-mail: samade@uniscad.edu.mz

² Doutor em Linguística do Português. Coordenador do Curso de Licenciatura em Ensino de Português na Universidade Aberta-ISCED. Beira-Moçambique. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7494623916653418>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4749-1348>. E-mail: djrnhatuve@gmail.com

Introdução

A atual realidade da escola moçambicana, caracterizada por muitas dificuldades e falta de sinergias de setores relevantes para um processo de ensino-aprendizagem eficiente e por um desenvolvimento de competências deficitário em diferentes áreas por alunos do ensino primário e básico, requer uma reflexão profunda sobre as causas e possíveis estratégias para reverter a situação. A leitura e a escrita são algumas áreas em que a sociedade moçambicana assiste à sua incapacidade de desenvolver competências relevantes aos alunos.

A literatura sobre a leitura e a escrita sublinha claramente os benefícios do desenvolvimento destas duas habilidades. Aliás, nas sociedades modernas e digitais, os processos de ensino e de aprendizagem encontram, na leitura e na escrita, as principais estratégias de aprendizagem global, sem as quais o sucesso escolar e académico dos indivíduos seria impossível. Neste contexto, as dificuldades na leitura e na escrita implicam a frustração de todo o processo de ensino-aprendizagem e a condenação da sociedade a todos os males associados aos fracos/falsos letramentos (Arana; Klebis, 2015; Freire, 1989).

É verdade que o desenvolvimento de competências de leitura e da escrita não pode ser bem-sucedido sem o envolvimento de setores/entidades/agentes relevantes, tais como (1) o aluno, (2) a família (pais e encarregados) e (3) o professor. É preciso que, quanto cedo possível, os alunos tenham contato com material de leitura e de escrita, sejam motivados e assimilem a cultura de ler, com diferentes fins: lazer, aprender, resolver problemas, etc., dependendo da sua faixa etária.

No entanto, no contexto moçambicano, existem vários estudos (monografias, dissertações e teses) que reportam as dificuldades no ensino-aprendizagem e a baixa competência de leitura e escrita. Dentre vários trabalhos, podem destacar-se os de Manhiça (2021), Batalhão (2015), Ali *et al.* (2016), entre outros. Manhiça estudou a questão da leitura e escrita em alunos da 5ª classe na cidade de Maputo, no sul de Moçambique. Por sua vez, Batalhão investigou sobre o insucesso escolar na província de Sofala, no centro do país, enquanto Ali *et al.* descrevem a situação da aprendizagem das crianças na província de Nampula, no norte de Moçambique.

Estes autores, para além de sublinharem a importância da leitura e da escrita na vida escolar das crianças, revelam e censuram a baixa qualidade de ensino e o fraco domínio da leitura e da escrita. Igualmente, os autores apontam a existência de vários fatores que comprometem o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, dentre os quais se destacam “fatores inerentes ao aluno” e “fatores exteriores ao aluno”.

Surgem, entretanto, indagações sobre a essência dos fatores inerentes ao aluno bem como dos que se referem aos papéis dos pais, da escola, dos professores e da sociedade em geral (e que, como se tem relatado sistematicamente, prejudicam o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita). Para além desta preocupação, surgem questionamentos sobre a convergência e/ou divergência das diferentes entidades (estudantes, pais e professores) e sobre as estratégias que podem/devem ser adotadas para reverter a situação de frustração do desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita na escola primária moçambicana.

Neste âmbito, o presente artigo intenta compreender os fatores que comprometem o desenvolvimento harmonioso das competências de leitura e de escrita na ótica dos alunos, dos pais e/ou encarregados e de professores (de um grupo de petizes do 3º ciclo do ensino básico de uma escola localizada na cidade da Beira-Sofala). A escolha destes intervenientes tem que ver com o reconhecimento universal do seu papel para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em geral, quer este seja online ou híbrido, quer seja presencial (Okello, 2023; Desforges; Abouchaar, 2003; Johnston, 1998; Sari; Maningtyas, 2020). A descrição desses fatores justifica-se pelo fato de o seu conhecimento representar o ponto de partida para a tomada de qualquer ação individual ou conjunta para a reversão do cenário sombrio que caracteriza, regra geral, a educação básica em Moçambique.

O alcance do objetivo geral proposto no parágrafo anterior implica, num primeiro momento, a identificação dos principais fatores (sociofamiliares, profissionais e institucionais) que desfavorecem o desenvolvimento de competências/habilidades relevantes da leitura e da escrita, tendo em conta os pontos de vista e percepções de diversas entidades relevantes (alunos, professores e pais).

Ademais, em segundo plano, interessa discutir as causas que propiciam a frustração do desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, refletindo igualmente sobre a convergência ou divergência das

principais perceções dos subgrupos considerados. Naturalmente, é indispensável refletir sobre as consequências do fracasso do investimento no desenvolvimento da leitura e da escrita (até ao ensino básico) quer para o próprio sistema de ensino, quer para os alunos e a sociedade em geral, num contexto da globalização e da dependência relativamente às tecnologias digitais e online.

A identificação e a discussão dos aspetos referidos nos parágrafos acima permitem avançar propostas de intervenção imediata e a longo prazo, aos níveis micro e macroestrutural de todo o sistema de ensino, com vista a contornar as dificuldades de leitura e de escrita e as suas consequências nocivas ao desenvolvimento socioeconómico do país em geral.

O estudo justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato de as crianças não nascerem com dificuldades de aprender, mas elas aparecerem, amiúde, ao longo do processo de aprendizagem, como resultado de condições menos favoráveis e de processos educativos deficitários. As dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita têm sido reconhecidas como principais fatores que interferem negativamente na aprendizagem em geral e no desenvolvimento da autoestima do aluno.

A atuação dos professores (os seus modelos, metodologias e estratégias de ensino, o seu cometimento, motivação e profissionalismo) em sala de aula têm um papel determinante para ultrapassar os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita.

Fatores extraescolares tais como a falta de perceção, atenção, memória ou requisitos básicos para a elaboração do conhecimento escolar (Nhampule; Tovela, 2009; Cunha, 2011) interferem na aprendizagem dos alunos. É por esta razão que se mostra imprescindível perceber melhor as causas e as consequências relacionadas com as dificuldades de leitura e da escrita do grupo alvo.

Em segundo lugar, com a descrição das causas do fracasso da leitura e da escrita permitir-se-á a consciencialização de cada setor/entidade/agente chave sobre a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é fundamental para o desenho e a implementação de estratégias conjuntas (envolvendo setores chave) para reverter a situação deficitária que caracteriza a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades/competências de leitura.

O estudo baseia-se numa abordagem mista e em teorias do

letramento, do interesse e da realização dos objetivos. Em termos de estrutura o estudo inclui uma revisão da literatura em que se discutem os principais conceitos e ideias sobre a questão da leitura e da escrita e sua relevância no desenvolvimento intelectual do aluno. Para além desta parte, apresentam-se, na terceira parte, os dados recolhidos para efeitos desta pesquisa. A interpretação e a discussão destes dados são baseadas nas teorias consideradas e nas principais ideias discutidas na revisão da literatura.

Enquadramento teórico

O estudo é baseado nas teorias de letramento (*literacy theory*) e de motivação na educação. Estas teorias são mobilizadas na tentativa de, em primeiro lugar, identificar e compreender os aspetos positivos associados ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita bem como o impacto de alguns aspetos motivacionais no processo de aprendizagem em geral e, da leitura e da escrita, de forma particular. Em segundo lugar, as teorias nas duas áreas são consideradas pelas suas potencialidades para permitirem a identificação de aspetos que podem prejudicar o ensino-aprendizagem da leitura e das consequências da frustração do projeto de desenvolvimento de literacias robustas no seio de alunos do ensino primário e não só.

A teoria do letramento foi significativamente desenvolvida na década 80 do século XX. Neste período, Brian Street, com a obra *Literacy in theory and practice* (Street, 1984), impôs-se como o principal teórico responsável pelo enriquecimento da teoria do letramento. Na sua abordagem, Street distinguiu, de forma clara, o modelo autónomo de letramento do modelo ideológico (Street, 1984). O primeiro “modelo [o de letramento autónomo] refere-se às práticas de leitura e escrita em termos meramente técnicos, fechadas em si e independentes do contexto social” (Fumo; Girão, 2018, p. 95). Na verdade, este modelo desconsidera “any specific social context or ideology” (Lytle; Landau, 1987, p. 210). No entanto, a verdade é que a literacia varia de comunidade para comunidade.

O segundo modelo de literacia, o modelo ideológico, essencialmente concebido por Street (1984), enfatiza aspetos sociais como indispensáveis para a definição e desenvolvimento da literacia. Na sua

linguagem, encara esta perspectiva como modelo ideológico da literacia. É nesta perspectiva que, Chakrabarty (2020, p. 1) considera que “literacy is an act of obtaining knowledge through different sources, contexts, practices and experiences, and applying them in a day-to-day life to accomplish tasks”. É interessante sublinhar neste modelo a questão de se associar a literacia com a aplicação do conhecimento em tarefas do dia a dia. A relevância disto, para o presente estudo, é a equação das atuais condições de literacia do grupo alvo com a performance de tarefas diárias num contexto cada vez mais globalizado.

O conceito de letramento, concebido sob a égide da *New Literacy studies* (novos estudos de literacia), pode ser entendido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [da vida quotidiana]” (Kleiman, 1995 *apud*. Goulart, 2006, p. 153; 157). Ou seja, no caso da aprendizagem das línguas, a literacia se resume na capacidade de usar a leitura, a escrita, a audição e a fala para realizar tarefas específicas em contextos específicos (Chakrabarty, 2020, p. 1; Caroll; Breadmore, 2021). Aliás,

In answer to the question “What is literacy?” theorists of literacy as a social practice would say that literacy is what people do with reading, writing, and texts in real world contexts and why they do it: Barton and Hamilton (2000) note that “in the simplest sense literacy practices are what people do with literacy (Perry, 2012, p. 54).

Efetivamente, a literacia é uma habilidade relevante para a sociedade em geral. As crianças com dificuldades na leitura e na escrita enfrentam dificuldades em todas as áreas de currículo. Os adultos com baixa literacia têm possibilidades muito limitadas de emprego e têm poucas chances de ter uma vida feliz. Portanto, é indispensável que a sociedade lute para que as crianças desenvolvam a literacia (Carroll; Breadmore, 2019, p. 1). Para Hidayat; Fitriá (2021),

[Issues regarding literacy] become very crucial when associated with a nation's intelligence benchmarks. This is reinforced by the opinion that the high culture of reading and writing is one indicator of an intelligent nation [...] literacy is a person's language ability (listening, speaking,

reading and writing) to communicate in different ways according to their purpose (Hidayat; Fitria, 2021, p. 145).

Para desenvolver a literacia, de acordo com as duas autoras, é necessário, dentre vários aspetos:

1. Criar um ambiente de literacia;
2. Definir esquemas/indicadores de literacia;
3. Ser proativo e perseverar na prossecução de atividades conducentes ao desenvolvimento da literacia.

No que diz respeito a questões relacionadas com a motivação, importa distinguir duas teorias relevantes para este estudo, ambas enquadradas no modelo básico de motivação (*The Basic Motivational Model*) (Urhahne; Wijnia, 2023). Este modelo considera seis aspetos que interferem na motivação, nomeadamente, “Situation - Self - Goal - Action - Outcome - Consequences” (p. 3). Efetivamente, este modelo motivacional destaca dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca (Borah, 2021).

A primeira teoria de motivação é a do interesse (interest theory). Esta teoria teve contribuição significativa de John Dewey na sua obra *Interest and Effort in Education* (1913), em que procurou conceitualizar *interesse* no contexto de educação. Nesta perspetiva, o autor postula que o interesse (na educação) consiste no cometimento e fascinação do indivíduo em uma determinada atividade (um objeto ou uma ideia), de tal forma que mobiliza todas as suas forças motivacionais intrínsecas e a confiança para a sua realização bem-sucedida (Dewey, 1913).

O interesse pode ser criado por coisas concretas, pessoas, tópicos, ideias, tarefas, métodos e estratégias usadas, entre outros aspetos. É necessário “sublinhar que as atividades (escolares, recreativas ou profissionais) feitas por interesse não precisam de incentivos externos para serem desenvolvidas” (Hidi; Renning, 2006 *Apud.* Urhahne; Wijnia, 2023, p. 14).

Neste âmbito, é deveras importante, para o presente estudo, equacionar o interesse dos alunos no processo de ensino-aprendizagem: os níveis de interesse (1) pela aprendizagem da leitura e da escrita e (2) pelas atividades de leitura e da escrita fora da sala de aula. Para além destes

aspectos, à luz desta teoria, é interessante examinar as fontes/objetos de interesse do grupo alvo deste estudo (o que é que cria/desencadeia interesse para a aprendizagem da leitura e da escrita?).

A segunda teoria relacionada com o modelo básico de motivação e que se revela pertinente é a chamada *teoria da realização dos objetivos* (Urhahne; Wijnia, 2023, p. 14). Esta teoria preconiza que, no campo da educação, o desejo ou necessidade (fervoroso) de atingir determinados objetivos propicia elevados índices motivacionais para atividades específicas (p. 16). A teoria enfatiza que a satisfação dos indivíduos que se motivam pela necessidade de atingir objetivos depende do sentimento e da capacidade de fazer alguma coisa de (1) forma efetiva, (2) eficiente e (3) com sucesso (Chazan; Pelletier; Daniels, 2022, p. 41).

O exposto no parágrafo anterior sublinha a motivação e a satisfação dos indivíduos com a realização dos objetivos de uma determinada atividade. É certo que todas as pessoas fazem atividades, submetem-se a determinados processos, ou mesmo tomam certas decisões, para atingirem um determinado fim (objetivo), dependente dessas atividades, processos ou decisões. Naturalmente, a falha na realização do objetivo implica a frustração e desmotivação dos indivíduos.

Todas as crianças vão à escola para atingirem certos objetivos: aprender, desenvolver competências, para serem eficazmente úteis na resolução de problemas da sociedade. A falha na realização destes fins representará uma fonte de desmotivação e desinspiração.

Neste âmbito, a teoria da realização dos objetivos releva, para o presente estudo, pelo facto de permitir relacionar as dificuldades de desenvolver competências de leitura e de escrita com a frustração dos objetivos do sistema de ensino em geral, da escola, dos professores, dos pais, bem como dos próprios alunos. Para além disso, os subsídios desta teoria permitem a reflexão sobre as consequências e as vantagens relacionadas com a realização ou frustração dos objetivos de desenvolver habilidades da leitura e da escrita, num mundo cada vez mais digital e globalizado.

Relativamente a questões sobre a leitura e a escrita na escola moçambicana, existem vários estudos que censuram a sua qualidade e relevância, apontando como causas do insucesso no desenvolvimento de competências fatores motivacionais, socioeconômicas e estratégico-metodológicos, envolvendo diferentes setores: escola, professor, aluno,

família, sistema de ensino.

A importância da leitura e da escrita nas sociedades foi sempre indiscutível. Hodiernamente, a sua indispensabilidade acentua-se com e em sociedades digitais e online emergentes, em que a informação e a sua circulação são estratégicas para o sucesso dos cidadãos.

As teorias do letramento, do interesse e realização dos objetivos descritas neste ensaio capitalizam a relevância de saber ler e escrever, como atividades e habilidades sem as quais os indivíduos se condenam a não gozar na plenitude dos seus direitos como cidadãos inseridos numa sociedade atual.

De acordo com Freire (1989), a leitura permite recriar, reviver experiências vividas no passado e no presente e projetar vivências futuras. Ler um texto significa ler um mundo de forma crítica. O indivíduo que lê e escreve aprende a “se comunicar e a dialogar com o mundo ao seu redor” (Arana; Klebis, 2015, p. 26670). Este postulado de Arana e Klebis, em que se sublinham as questões de comunicação e diálogo com o mundo em redor, é de extrema importância para a reflexão sobre as consequências da frustração do desenvolvimento de competências de ler e escrever em crianças do ensino primário moçambicano e no grupo alvo em particular. Se as crianças não desenvolvem habilidades que lhes permitam comunicar e dialogar são condenadas de formas sistemática e consciente a um futuro sombrio, numa sociedade cada vez mais digital e online, em que escrever e ler, a informação e a autossuperação são cruciais em todas as esferas da vida.

Ler e escrever enrobustecem a capacidade de raciocínio e as pessoas que dominam estas atividades ultrapassam com facilidades todas as barreiras relacionadas com a inabilidade comunicativa. Aliás, nos livros escritos ou lidos o indivíduo conhece o que antes de ler era desconhecido, abrem-se/desvendam-se velhos e novos horizontes, promove-se o multiculturalismo e a tolerância, indispensáveis para a coesão no mundo globalizado (Grossi, 2008).

Lendo e escrevendo, as crianças desenvolvem “a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar” (Prado, 1996, p. 19-20). Lendo e escrevendo, “o aluno estará apto para desbravar desafios e ser dono do seu próprio conhecimento e usar a leitura como forma de integração [...]”. Cabe à escola, aos professores [e aos pais e encarregados] incentivar e instigar os alunos a explorarem e a identificarem-se com o mundo da

leitura (Arana; Klebis, 2015, p. 26684).

Entretanto, no contexto moçambicano, um estudo efetuado por Ali *et al.* (2017) revela a situação do ensino primário no norte de Moçambique, concretamente na província de Nampula. De acordo com estes autores, “as competências das crianças em leitura são baixas”; um grande número de crianças do ensino primário não consegue identificar as letras do alfabeto, nem ler histórias básicas das classes iniciais. Grande parte dos “alunos passa de classe sem ter adquirido as competências básicas de leitura, contagem e cálculo” (p. 16).

Por seu turno e já na província de Sofala (Centro de Moçambique), um estudo conduzido por Batalhão (2015), no âmbito do seu Doutoramento em Ciências de Educação, revelou que as crianças/os alunos passam sem alcançar parcial ou totalmente as competências previstas para cada classe/nível de escolarização. Efetivamente, “o insucesso escolar é uma realidade na nossa província, e este caracteriza-se pelo mau desempenho dos nossos alunos nas classes iniciais cujas repercussões são notáveis nos níveis subsequentes de ensino, assim como, em alguns casos, nos seus locais de trabalho” (p. 262).

Este autor, apresenta um conjunto de fatores que comprometem o sucesso do desenvolvimento de competências em geral, nomeadamente:

1. a falta de infraestruturas escolares e material didático;
2. a prevalência de elevado número de alunos por turma;
3. o fraco domínio da língua de ensino (relacionado sobretudo com a incapacidade de ler e escrever);
4. as condições socioeconômicas menos favoráveis para uma aprendizagem efetiva;
5. a abdicação dos pais do dever de participação na aprendizagem dos filhos;
6. o mau desempenho dos professores;
7. a política de passagens automáticas no ensino primário;
8. o uso deficitário das tecnologias de informação e comunicação.

No sul de Moçambique, concretamente em Maputo, os estudos efetuados sobre a problemática da leitura e da escrita indicam o fracasso do processo de ensino-aprendizagem da leitura. De acordo com Manjate (2020) “os níveis de leitura são baixos e que ainda não está enraizado o hábito de

leitura entre [as crianças e] os jovens” (Manjate, 2020, p. 107). Na ótica de Uaeca e Timbane (2018), os problemas de leitura e de escrita agravam-se devido à ação de instrutores/educadores menos qualificados (p. 96).

A literatura arrolada nesta seção capitaliza, em primeiro lugar a necessidade de, quanto cedo possível, desenvolver-se o letramento de forma sistemática e efetiva, como forma de permitir que as crianças, os jovens e adultos possam enquadrar-se com sucesso nas sociedades atuais. O interesse (que se cria por fatores intrínseco ou extrínseco do indivíduo) e a determinação (e necessidade) de atingir objetivos de qualquer atividade humana e, de ensino-aprendizagem, em particular, constituem os principais fatores motivacionais que não se podem dispensar quando se tem o objetivo de desenvolver competências de leitura e de escrita.

A importância da leitura e da escrita como promotores de aprendizagem autônoma e relevante e de mundividências múltiplas é indiscutível numa sociedade em constantes mudanças. Aliás, baixos níveis de competências de leitura e de escrita associam-se a baixos níveis de realização dos indivíduos. No entanto, em conformidade com a literatura revista neste subtópico, a escola moçambicana (sobretudo nos níveis iniciais) ainda não consegue garantir a formação de cidadão competentemente leitores e escreventes, devido a vários fatores endógenos e exógenos das instituições escolares, pondo em causa o desenvolvimento intelectual dos indivíduos que, conseqüentemente, claudicam de forma sistemática na resolução dos problemas da sociedade.

É no escopo desta situação desoladora que o estudo e cruzamento das perceções de professores, alunos e encarregados de um grupo especial de agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se revela de extrema importância como contributo na identificação e descrição de problemas que comprometem o desenvolvimento da literacia, como forma de contribuição para a tomada de medidas que revertam tal situação.

Metodologia

O estudo adota uma abordagem mista, na tentativa de trazer uma visão holística sobre a questão da leitura e da escrita no ensino primário, na ótica dos professores, alunos e encarregados tomados como grupo alvo

deste estudo. Esta abordagem permitirá a discussão dos principais fatores que concorrem para o insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da escola primária, na perspetiva de diferentes agentes relevantes no processo educativo, conforme se anunciou na introdução a este estudo. Adicionalmente, o estudo conduzido com base numa abordagem mista permitirá a reflexão sobre a convergência e/ou divergência (estudo comparativo) das perceções desses agentes.

O grupo alvo é constituído por alunos, professores e encarregados de educação ou pais. Estes agentes e os seus papéis limitam-se às turmas do 3º ciclo do ensino básico (6ª e 7ª classes). Envolveram-se como informantes 30 indivíduos, nomeadamente, 12 alunos (de 10-12 anos), 6 professores e 12 pais, conforme a tabela 1 abaixo. Este número de informantes justifica-se pelo fato de se ter considerado como critério de seleção *os níveis (mais altos) de dificuldades de leitura e escrita* (só participaram do estudo os alunos que apresentavam os maiores níveis de dificuldades de leitura e escrita). Com base neste critério, foram identificados em cada classe 6 alunos, cujas dificuldades são consideradas críticas. A identificação desses alunos foi viabilizada pelos respetivos professores de português. Em seguida, foram mobilizados para participar no estudo os professores e os pais desses alunos. Esta estratégia foi adotada para permitir o cruzamento das perceções destes intervenientes.

Tabela 1: Informantes.

Participantes	Duração/gravação da entrevista por informante
6 Professores de Português	20 -25min
12 Alunos	30 - 40min
12 Pais	30 - 40min

Fonte: Elaborado pelos autores.

A recolha de dados foi feita através de uma entrevista semifechada com cada participante. As entrevistas foram gravadas em suporte áudio com o consentimento dos intervenientes. A cada informante, foram colocadas 5 perguntas sobre as principais causas das dificuldades da leitura

e da escrita dos alunos do 3º ciclo do ensino primário. As questões, embora tivessem o mesmo objetivo, foram formuladas de formas diferentes, como estratégia para observar a consistências das respostas dadas por estes agentes, cujas entrevistas ocorreram em momentos diferentes, ainda que dentro da mesma escola. Os informantes estiveram livres para responder e comentar sobre as perguntas.

Todas as gravações foram transcritas. Para cada subgrupo de informantes, as respostas e comentários com o mesmo teor foram agrupados, conforme a tabela 2. A frequência da ocorrência de respostas com um determinado teor é indicada através de valores numéricos relacionados com cada subgrupo de informantes.

O estudo empírico é feito em três momentos: (1) identificação das principais causas do insucesso na aprendizagem de leitura e da escrita (em função das frequências das ocorrências nos depoimentos dos informantes), (2) a comparação crítica das tendências das percepções dos alunos, dos professores e dos pais sobre o fracasso da leitura e da escrita, e (3) a discussão de cada causa identificada tendo em consideração as teorias que informam este estudo e os resultados de outras pesquisas sobre a questão da leitura e da escrita na escola moçambicana, considerados na revisão da literatura.

A análise incide sobre as três primeiras causas indicadas pelos informantes, por um lado, devido à representatividade dos valores numéricos envolvidos (em comparação com os valores das 3 últimas causas) e, por outro, pelo fato de, diferentemente destas últimas causas, aquelas apresentarem dados em todos os subgrupos considerados, permitindo, dessa forma, o cruzamento de ideias.

Estudo empírico sobre as dificuldades de leitura e da escrita do grupo alvo

Os dados sobre as percepções dos alunos, professores e pais/encarregados de educação estão sintetizados na tabela 2. Nesta tabela, apresentam-se na coluna “conteúdo da resposta” o sentido geral das diferentes respostas dadas por cada subgrupo de informantes na tentativa de responder às perguntas colocadas, que, tendo a estrutura superficial

diferente, tinham como principal objectivo a identificação das principais causas do insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita na escola primária moçambicana. Na coluna “frequência da resposta” indicam-se os valores numéricos conseguidos em cada subgrupo de informantes. Já na última coluna “total”, apresentam-se os valores numéricos totais (a soma da quantidade das respostas dos diferentes subgrupos) das respostas dadas.

Tabela 2: Percepções dos alunos, professores e encarregados sobre o insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Pergunta	Conteúdo da Resposta	Frequência da resposta			Total
		Professores	Alunos	Pais	
Quais são as principais causas das dificuldades de leitura e da escrita dos alunos do 3º ciclo do ensino primário?	Falta de formação ou preparação dos professores para lidar com os alunos com dificuldades	9	13	12	34
	Desleixo das crianças/Falta de motivação dos alunos	5	20	9	34
	Falta de acompanhamento dos alunos pelos pais	5	11	3	19
	Superlotação das turmas	7	5	0	12
	Uso de medidas coercivas em casos de alunos com dificuldades	1	11	0	12
	Aprendizagem ineficiente/irrelevante nas classes anteriores	11	0	0	11

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em primeiro lugar, a tabela 2 indica que “a falta de formação e/ou preparação adequada dos professores para lidar com os alunos com dificuldades” é a principal causa do insucesso no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita na escola primária. Embora o subgrupo dos professores apresente um valor numérico menor, se comparado com os dos alunos e pais, a consideração do último fator (aprendizagem ineficiente/irrelevante nas classes anteriores) como causa do problema, em que apenas os professores reconhecem este fato, aponta, ainda que indiretamente, para o fato de este grupo reconhecer as fragilidades dos

professores no exercício da atividade letiva, o que está, com certeza, relacionado, em parte, com a questão da preparação dos professores.

No que diz respeito à questão da irrelevância da formação dos educadores, a tabela 2 indica os valores numéricos de 9, 13 e 12 ocorrências, respetivamente, nos subgrupos de professores, alunos e pais. O reconhecimento, regra geral, unânimes da fraca qualidade do processo de formação de professores para viabilizar o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita sugere que se está perante um problema conjuntural (a qualidade e relevância do processo de formação de educadores) que deve merecer a atenção de toda a sociedade. A claudicação na formação de educadores hipoteca sobremaneira o desenvolvimento social e da cidadania numa sociedade.

Se os educadores apresentam níveis de letramentos aquém das expectativas, não se pode esperar que estes viabilizem o desenvolvimento de competências relevantes de leitura em crianças do ensino primário. Se, de fato, a preparação dos educadores é deficitária, não se pode esperar que eles concebam e implementem estratégias de ensino-aprendizagem que catapultem o interesse dos petizes em aprender. Se os educadores não estão preparados académica, profissional e socialmente para lidar com os casos de dificuldades no âmbito do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, não se pode esperar que estes levem o aluno a atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem preconizados nos programas de cada classe e de cada ciclo de estudos.

A literacia, na perspetiva de Street (1984), consiste na capacidade de ler e escrever, não só para enriquecer o conhecimento, como também para servir-se da leitura e da escrita para a realização de propósitos úteis na sociedade (Street, 1985; Chakrabarty, 2020). Sendo o propósito principal que orienta cada atividade do educador ajudar o aluno a desenvolver a literacia no sentido mais amplo do termo, a falha generalizada deste desígnio põe em questionamento as suas literacias. Aliás, num mundo em constante mudança, dominado pela circulação rápida e ofuscante da informação através do uso de plataformas digitais e online, é urgente que os educadores desenvolvam literacias digitais e tecnológicas em seu benefício como profissionais e dos seus alunos como aprendentes (Kleiman, 1995; Caroll; Breadmore, 2021).

A questão da formação dos professores foi igualmente reportada por autores que usaram diferentes estratégias de recolha e análise de dados

(Ali *et al.*, 2017; Batalhão, 2015; Uaeca; Timbane, 2018; Guirruogo-Faquir, 2017; Nhongo, 2009). A incidência deste fator, ocupando o primeiro lugar no caso deste estudo que envolve percepções de alunos, professores e pais, revela a proporcionalidade direta entre o fracasso do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita na escola primária e o fracasso do processo de formação de educadores, merecendo, portanto, uma intervenção estratégica aos níveis micro e macroestruturais.

Em segundo lugar, a tabela 2 sugere que o “desleixo das crianças/falta de motivação” é um dos fatores que inviabilizam o desenvolvimento de competências de leitura. Mais uma vez, o subgrupo dos professores apresenta um valor numérico insignificante de respostas que indicam este fator. Entretanto, considerando o último fator apresentado na tabela (aprendizagem ineficiente/irrelevante nas classes anteriores), parece que este subgrupo está mais consciente da responsabilidade da classe dos educadores ao nível da base. Reconhece, com efeito, que o interesse, a motivação/determinação para atingir os objetivos de desenvolver competências de leitura e de escrita devem ser despoletados pelos professores nos momentos iniciais da escolarização. É papel da escola inculcar nos alunos o gosto pela leitura, não somente como leitura e escrita de letras, palavras e frases, mas também como ato de construção de novo conhecimento e de interpretação crítica do mundo envolvente (Arana; Klebis, 2015).

Relativamente à questão de “desleixo das crianças” com a aprendizagem, registram-se, na tabela 2, 5, 20 e 9 ocorrências de respostas afins, respetivamente nos subgrupos de professores, alunos e pais. O fato de os professores indicarem uma incidência baixa deste fator (como causa do insucesso) é congruente com o fato de serem os alunos e os pais que notam a degradação do interesse e da motivação dos alunos perante as dificuldades que se registram. Os professores estão mais cientes da causa do fracasso e da falta de motivação para aprender e praticar a leitura e a escrita naquelas classes específicas (as falhas no ensino-aprendizagem nas classes iniciais). Em todos os casos, a falta de motivação e interesse pela atividade de aprendizagem prejudica sempre a realização dos objetivos de qualquer uma das atividades (leitura e escrita).

Os fatores da motivação para uma determinada atividade podem ser intrínsecos e extrínsecos, tal como discutido por Urhahne e Wijnia (2023) e Borah (2021). Se os alunos não têm ou perdem o interesse (como

uma motivação intrínseca) de aprender e desenvolver competências, devido a várias circunstâncias extrínsecas: (1) incapacidade dos educadores, (2) falta de materiais relevantes que permitam a promoção da leitura na escola e fora dela, e (3) a falta de envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos, não se pode esperar sucesso do processo de aprendizagem da leitura, sem que sejam feitos esforços para desencadear o interesse dos alunos pelas atividades que promovem a leitura e a escrita. Se os alunos não conseguem atingir os objetivos de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, que se devem revelar através de um exercício de leitura que proporcione os devidos benefícios (Feire, 1981; Arana; Klebis, 2015), não se pode esperar nenhum investimento para tais atividade por parte do principal ator do processo de aprendizagem, o aluno.

Efetivamente, parece que os aspetos relevantes do modelo motivacional básico (Situation - Self - Goal - Action - Outcome – Consequences), especialmente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Urhahne; Wijnia, 2023), são comprometidos na realidade do grupo alvo. Consequentemente, os fracassos no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita são propiciados por fatores intrínsecos e extrínsecos, como descritos anteriormente. Aliás, os fatores de fracasso apontados por Batalhão (2015) integram os fatores extrínsecos que prejudicam o interesse dos alunos em investir o seu tempo e esforços para aprender. Mais uma vez, é tarefa da escola, dos professores, dos pais e da sociedade garantir que os fatores motivacionais externos catalisem o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Embora Ali *et al.* (2017), Batalhão (2015), Uaeca e Timbane (2018), Guirruogo-Faquir (2017) e Nhongo (2009) reportem as causas do fracasso no desenvolvimento das competências de leitura e de escrita (sobretudo os fatores extrínsecos ao aluno), pouco se debruçam de fatores motivacionais intrínsecos (do aluno), tais como o interesse e a determinação e satisfação para/com a realização dos objetivos. Entretanto, tal como sugere a tabela 2 e à luz das teorias de interesse e da realização dos objetivos, a falta de interesse dos alunos é um fator crucial que compromete a aprendizagem, não só da leitura e da escrita, como também do conhecimento em geral.

Em terceiro lugar, a tabela 2 indica que a “falta de acompanhamento dos alunos pelos pais” é uma das principais causas da

frustração dos esforços para o desenvolvimento de competências de leitura e da escrita do grupo alvo. Diferentemente das duas causas discutidas nos parágrafos anteriores, em que os alunos e os pais é que apresentavam maior número de respostas, no caso da falta de acompanhamento dos pais, embora os alunos continuem sendo os que mais respostas apresentam, os pais é que apresentam baixos índices de autoacusação.

Neste âmbito, no que tange à falta de envolvimento dos pais na educação dos filhos como causa do fracasso, os dados indicam valores quantitativos de 5, 11, 3 ocorrências que se distribuem, respetivamente pelos professores, alunos e pais. No entanto, os pais são parceiros/agentes estratégicos para viabilizar a motivação necessária para que os alunos da escola primária possam interessar-se pelas atividades de aprendizagem e prática da leitura. Aliás, para além de os pais serem os principais provedores de materiais necessários para a aprendizagem, eles têm autoridade sobre os filhos, com os quais, especialmente no contexto moçambicano, passam a maior parte do tempo, de uma forma geral.

Se os pais não fornecem o material necessário para a aprendizagem e prática eficientes da leitura e da escrita, não se pode esperar sucesso no desenvolvimento de competências da leitura e da escrita no ensino primário, sobretudo em Moçambique onde a falta de materiais grassa em todo o sistema de ensino público, e a maioria das crianças não tem acesso à educação de infância (creche/escolinha). Se a maioria dos pais tem competência deficitária de leitura e de escrita, não se pode esperar o seu contributo eficaz para a melhoria das habilidades de leitura dos seus filhos (ajudando-os a ler em casa).

Na verdade, os pais devem ser fontes de inspiração e permitir que os fatores extrínsecos (ao aluno) promovam o interesse, o sentimento e a determinação de satisfação com a realização de objetivos. No contexto atual, em que o ensino-aprendizagem pode ser online, híbrido ou presencial (Okello, 2023; Desforges; Abouchaar, 2003; Johnston, 1998; Sari; Maningtyas, 2020), o papel dos pais é muito mais acrescido. Os pais, em colaboração com os professores, devem garantir que os seus filhos se enquadrem em qualquer uma das modalidades e multipliquem as possibilidades do seu sucesso. Os pais devem desempenhar vários papéis: de provedor de material, de conselheiro, de amigo, de colega, de colaborador, e de pai-educador, sobretudo nos momentos em que a criança se encontra longe do recinto escolar.

Portanto, de uma forma geral, o estudo sugere que a promoção do interesse pela leitura e pela escrita e da determinação e satisfação dos agentes envolvidos pela realização desse propósito (desenvolvimento de competências de leitura e de escrita dos alunos na escola primária) definido nos programas de ensino e nos respetivos planos curriculares, o investimento na qualificação dos educadores (como forma de promover a relevância da sua intervenção como instrutores), e a mobilização dos pais para participarem positiva e decisivamente na educação dos filhos são medidas e/ou estratégias que devem ser tomadas, para, de forma conjunta e colaborativa, se reverter a situação desoladora de baixos níveis de desenvolvimento de competências, não só na escola dos alunos em causa, mas também em todo o sistema nacional de ensino (Guirruogo-Faquir, 2016; Escribano, 1999; Bazzo; Nhampoca, 2019; Jaramillo-Valencia; Gil-Vera; Quintero-Arrubla, 2019).

Considerações finais

Definiu-se como objetivo principal deste estudo “compreender os fatores que comprometem o desenvolvimento harmonioso das competências de leitura e de escrita na ótica dos alunos, dos pais e/ou encarregados e de professores”. Informado pelas teorias dos letramentos, do interesse e da realização de objetivos (no âmbito de ensino aprendizagem), o estudo baseou-se numa abordagem mista.

A análise de dados recolhidos através de entrevistas (sobre as causas do insucesso na aprendizagem e prática da leitura) a alunos, pais e professores do 3º ciclo do ensino primária de uma escola na cidade da Beira (província de Sofala) consistiu na (1) identificação do fatores intrínsecos e extrínsecos (ao/do aluno) que desfavorecem a aprendizagem e a prática da leitura e da escrita do grupo alvo e (2) na discussão das principais causas identificadas, cruzando as diferentes ideias dos agentes relevantes na educação das crianças envolvidas.

Os resultados, de uma forma geral, indicam que os professores, os alunos e os pais envolvidos neste estudo conhecem e reconhecem as mesmas principais causas da frustração do esforço de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita dos alunos no ensino primário:

Quadro 1

Falta de formação ou preparação dos professores para lidar com os alunos com dificuldades	9	12	11
Desleixo das crianças/falta de motivação dos alunos	5	20	9
Falta de acompanhamento dos alunos pelos pais	5	11	3

Fonte: Elaborado pelos autores.

É verdade que se observa alguma oscilação em termos quantitativos, o que se pode justificar como resultado das estratégias de recolha de dados adotadas: entrevistas semifechadas em que os informantes tinham liberdade de responder e comentar sobre as questões colocadas. É deveras importante reparar que o aluno conhece melhor as causas do seu fracasso no desenvolvimento das competências e habilidades da leitura e da escrita. Não sendo verdade que o aluno simplesmente não quer aprender, e considerando que, de uma forma geral, as crianças não nascem com dificuldades de aprender, mas estas aparecerem amiúde ao longo do processo de aprendizagem, pode assumir-se que a responsabilidade pela desmotivação dos alunos e pelo conseqüente fracasso do projeto de desenvolver as competências e habilidades de leitura e de escrita é imputável aos organismos que superintende o processo educativo, à sociedade, aos pais e aos professores que não conseguem criar condições para que o aluno aprenda, tenha interesse em aprender a ler e escrever com sucesso e se preocupe com a realização eficaz de cada objectivo de aprendizagem em cada classe ou ciclo.

A discussão dos resultados sublinha as conseqüências de baixas ou falsas literacias num mundo digital, online e globalizado em que saber escrever e ler e usar estes conhecimentos e habilidades para cumprir ou realizar tarefas na sociedade é indispensável para a inclusão nas sociedades atuais. O interesse e a determinação e satisfação pela/para a realização dos objetivos são fatores motivacionais intrínsecos chave. No entanto, as crianças não nascem com interesses nem com determinação de aprender e praticar a leitura e a escrita. Estes fatores motivacionais devem ser desenvolvidos/provocados na criança pela sociedade.

Portanto, para o sucesso do projeto de desenvolvimento de

competências e habilidades de leitura e da escrita na escola primária, é deveras importante que a sociedade moçambicana (e de modo particular a do grupo alvo) invista no desenvolvimento do interesse e da determinação das crianças pela realização dos objetivos de cada atividade que realizarem. Este investimento implica, obviamente, a reversão das condições desfavoráveis para a aprendizagem eficaz dos alunos na escola primária, criando condições para que as crianças tenham experiências memoráveis e relevantes da sua educação. Reitere-se, esta é tarefa do Estado, da sociedade, dos pais e dos professores. Hoje em dia, não se pode vencer nenhuma luta sem uma sociedade relevantemente educada.

Referências

ALI, A. **TPC Moçambique: Será que as nossas crianças estão a aprender? Relatório anual sobre a aprendizagem em Moçambique** (fase piloto, província de Nampula). Nampula: Facilidade – ICDS, 2017.

ARANA, A.; KLEBIS, A. A. Importância do incentivo à leitura para o processo de formação do Aluno. **XII Congresso Nacional de Educação**, p. 3-13, 2015. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf. Acesso em 28 mai. 2024.

BATALHÃO, F. **Insucesso escolar no contexto moçambicano: abordagem, concepções e políticas. Um estudo no ensino secundário geral na Província de Sofala, República de Moçambique**. 310f. Universidade Jean Piaget de Moçambique (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação), 2015.

BAZZO, J. L. S.; NHAMPOCA, E. A. C. Didática da leitura e da escrita: ou para construir conversas sobre estrelas. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 3 n.3 p. 315-328, 2019. <https://doi.org/10.12957/redoc.2019.45433>.

BORAH. M. Motivation in learning. **Journal of Critical Reviews**, v. 8, n. 2, p. 550-552, 2021. Disponível em [61c1acf9cfb5a1.40236533.pdf](https://doi.org/10.1080/17445019.2021.1911111) (jreview.com). Acesso em 28 mai. 2024.

CAROLL, J.; BREADMORE, H. Theories of early literacy development. **The Education hub**, p. 1- 8, 2021. Disponível em <https://theeducationhub.org.nz/theories-of-early-literacy-development/>. Acesso em 28 mai. 2024.

CHAKRABARTY, D. Theories of the new literacy studies (NLS). **Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)**, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2020. DOI:10.33329/rjelal.8.1.1.

DESFORGES, C.; ABOUCHAAR, A. **The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review**. Department for Education and Skills, Research Report n. 433, 2003.

ESCRIBANO, P. D. Teaching writing through reading: a text-centred approach. **IBÉRICA** n. 1, p. 55-62, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUMO, O.; GIRÃO, S. S. Práticas de letramento acadêmico em Moçambique: Análise de um trabalho de escrita de gêneros. **Papéis**. Campo Grande, v. 22, nº 43, p. 91-108, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/6275>. Acesso em 28 mai. 2024.

FUMO, O.; TIMBANE, A. A. Práticas de leitura de géneros académicos: entre os discursos docentes e as conceções dos estudantes na Universidade Eduardo Mondlane. **Cadernos de África Contemporânea**, v. 2, n. 3, p. 133-145, 2019.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 450-462, 2006.

GROSSI, G. P. Leitura e sustentabilidade. **Nova Escola**, São Paulo, SP, n. 18, 2008.

GUIRRUGO-FAQUIR, O. C. **Didática da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais**. 299f. Universidade de Lisboa (Tese de

Doutoramento em Linguística Aplicada), 2016.

HIDAYAT, N. R.; FITRIA, N. Literacy theories of children's language development. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**. Atlantis press, v. 538, p. 144-147, 2021.

HIDI, S.; RENNINGER, K. A. The four-phase model of interest development. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 2, 111-127, 2006. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4.

JARAMILLO-VALENCIA, B.; GIL-VERA, V. D.; QUINTERO-ARRUBLA, S. Metodología global de lectura y escritura: análisis de la implementación de un software en estudiantes de grado primero. **Revista Espácio**, v. 40, n. 39, p. 5-20, 2019. Disponível em a19v40n39p05.pdf (revistaespacios.com). Acesso em 28 mai. 2024.

JOHNSTON, J. H. Family involvement models in Middle Schools. In FULLER, M. L., OLSEN, G., ALLYN, B. (Org). **Home-school relations-working successfully with parents and families**. Boston: Mass, p. 184-191, 1998.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

LYTLE, S. L.; LANDAU, J. Adult literacy in cultural context. In WAGNER, D. (Ed.) **The Future of Literacy in a Changing World**. Oxford: Pergmons Press, p. 209-215, 1987.

MANJATE, T. Leitura e escrita em movimento, em Moçambique. **Pontos de Interrogação**, v. 10, n. 3, Edição Especial, p. 107-119, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30620/p.i.v10i2.10892>.

NHONGO, N. A. C. **A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilingue no ensino básico em moçambique**. 189f Lisboa. Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PL2/PLE), 2009.

OKELLO, M. The role of parents in their children's education. **African Journal of Education and Practice**, v. 9, n. 1, p 27 – 37, 2023.

DOI:10.47604/ajep.1883.

PERRY, K. What is Literacy? –A critical overview of sociocultural perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 8, n. 1, p. 50-71, 2012. Disponível em http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf. Acesso em 28 mai. 2024.

PRADO, M. D. L. do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SARI, D. K.; MANINGTYAS, R. T. Parents' involvement in distance learning during the Covid-19 pandemic. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, v. 487, p. 94-97, 2020. DOI:10.2991/assehr.k.201112.018.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984,

UAECA, F. Z. M.; TIMBANE, A. A. A problemática do ensino da escrita do português em Moçambique: da teoria à prática do professor. **SEDA - Revista de Letras da Rural/RJ**. Seropédica/RJ, v. 3, n. 9, p. 96-119, 2018. DOI:10.30681/rln.v6i12.6885.

URHAHNE, D.; WIJNIA, L. Theories of motivation in education: an integrative framework. **Educational Psychology Review**, p. 35- 45, 2023. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>.

Recebimento em: 07/09/2023.

Aceite em: 29/05/2024.