



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**ÓSCAR ALEXANDRE FUMO**

**O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE  
LEITORES: PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NAS  
AULAS DE PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE**

**CAMPINAS,  
2019**

**ÓSCAR ALEXANDRE FUMO**

**O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DE  
LEITORES: PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NAS  
AULAS DE PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE**

**Dissertação de mestrado apresentada ao  
Instituto de Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Campinas para  
obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada na área de Linguagem e Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cynthia Agra de Brito Neves**

**Este exemplar corresponde à versão  
final da Dissertação defendida pelo  
aluno Óscar Alexandre Fumo e orientada  
pela Profa. Dra. Cynthia Agra de Brito Neves**

**CAMPINAS,  
2019**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

F962e Fumo, Óscar Alexandre, 1987-  
O ensino de literatura e a formação de leitores : práticas didático-pedagógicas nas aulas de português em Moçambique / Óscar Alexandre Fumo. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Cynthia Agra de Brito Neves.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Literatura - Moçambique. 2. Literatura (Ensino médio) - Estudo e ensino. 3. Leitura (Ensino médio) - Moçambique. 4. Prática de ensino - Moçambique. I. Neves, Cynthia Agra de Brito, 1972-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

#### Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** The teaching of literature and the formation of readers : didactic-pedagogical practice in portuguese lessons in Mozambique

**Palavras-chave em inglês:**

Literature - Mozambique

Literature (Secondary education) - Study and teaching

Reading (Secondary education) - Mozambique

Student teaching - Mozambique

**Área de concentração:** Linguagem e Educação

**Titulação:** Mestre em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Cynthia Agra de Brito Neves [Orientador]

Raquel Salek Fiad

Ana Elvira Luciano Gebara

**Data de defesa:** 27-02-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada



## **BANCA EXAMINADORA**

**Cynthia Agra de Brito Neves**

**Ana Elvira Luciano Gebara**

**Raquel Salek Fiad**

**IEL/UNICAMP  
2019**

**Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.**

## Perguntas à Língua Portuguesa

“Venho brincar aqui no Português, a língua. Não aquela que outros embandeiraram. Mas a língua nossa, essa que dá gosto a gente namorar e que nos faz a nós, moçambicanos, ficarmos mais Moçambique.[...]

Que outros pretendam cavalgar o assunto para fins de cadeira e poleiro pouco me acarreta. Uns nos acalentam: que nós estamos a sustentar maiores territórios da lusofonia. Nós estamos simplesmente ocupados a sermos.[...]

Recriamos a língua na medida em que somos capazes de produzir um pensamento novo, um pensamento nosso. O idioma, afinal, o que é senão o ovo das galinhas de ouro? [...]

Colocámos essoutro português – o nosso português – na travessia dos matos, fizemos com que ele se descalçasse pelos atalhos da savana.

Nesse caminho lhe fomos somando colorações. Devolvemos cores que dela haviam sido desbotadas.”

Mia Couto

**NOTA: ESTA DISSERTAÇÃO FOI ESCRITA NO PORTUGUÊS DE MOÇAMBIQUE**

# DEDICATÓRIA

A

*Luaty Fumo,*

filho,

causa e vítima disto;

*Cátia Francisco,*

esposa,

o eixo que susteve isto.

**Leonor Masepule,**

mãe,

a fundadora.

## AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Cynthia Agra de Britos Neves, minha orientadora, a quem me vão sempre faltar palavras para agradecer pelas portas que abriu fazendo-me atravessar o atlântico, dando-me todo tipo de suporte para que a minha pesquisa se desenvolvesse. Khanimambo (obrigado) pelos ensinamentos e afectos!

À minha amiga e parceira, Cátia Marisa Malichocho, a quem também nunca saberei agradecer pela sua presença na minha vida e pela compreensão demonstrada durante este percurso. À minha família, Alexandre Fumo e Leonor Masepule (pai e mãe), que me ensinaram a ler e a gostar da escola; Osvaldo Fumo (irmão); a essa outra família que fiz em Campinas, Dércia, Júlio, Kiziua e Kihua, pelo inefável apoio; ao Isidro Muhale; às professoras do IEL, em especial a Profª Drª. Raquel Salek Fiad e a Profª Drª Terezinha Machado Maher, pelas valiosas contribuições na qualificação; à Profª Ana Elvira Luciano Gebara e à Profª Patrícia Aparecida de Aquino, que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa; aos colegas da Pós-graduação, Guilherme Vilarinho, Diego Pereira, Stephanie Girão, Mariana Oliveira, Sónia Coutinho, sempre muito afectuosos e disponíveis; aos funcionários do IEL, Cláudio, Miguel, Raiça e Rose, pela especial atenção que me prestaram; aos funcionários da Biblioteca, meus primeiros amigos em Campinas, Madá, Lilliane e Cris; às funcionárias do Restaurante Universitário, virtuosas mulheres, que me alimentavam com sorrisos, para além do inevitável arroz e feijão. À Cíbele, mais do que Assistente Social; aos parceiros de casa na moradia da Unicamp, Felliipe, Paulo, Leonidas; aos amigos Aquiles Tescari Neto, Aline Bretas e João de Sá Neto, três exemplos de que o melhor do Brasil são os brasileiros; ao Lourino Nhumaio, solícito amigo, sempre atendendo às minhas demandas. Aos estudantes da Pós-graduação do IEL, que me assistiram, até financeiramente, nas horas mais difíceis; aos professores moçambicanos participantes da pesquisa que a ética me impede de nomear, agradeço o consentimento e a colaboração. Às Professoras Benilde Vieira e Samima Patel, pelo incentivo neste percurso; À Universidade Eduardo Mondlane, enfim.

A todos e a todas que me apoiaram de variadas formas, o meu KHANIMAMBO!

## RESUMO

Esta pesquisa investiga as práticas de ensino de literatura no Ensino Secundário Geral em Moçambique. Partindo da constatação de que os principais documentos orientadores de ensino (Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e programas da disciplina de Português) não explicitam os parâmetros para o ensino de literatura, a pesquisa procura compreender que práticas didáctico-pedagógicas os professores desenvolvem com conteúdos de literatura na sala de aula (objectivos e encaminhamentos metodológicos) e de que modo as articulam com o objectivo do Sistema Nacional de Educação de formar para o exercício da cidadania. A pesquisa situa-se no âmbito da Linguística Aplicada e reconhece a literatura como objecto de linguagem, assumindo que o seu ensino deve se orientar para o desenvolvimento de competências de leitura, condição fundamental para a cidadania. A abordagem tem respaldo teórico em estudos do âmbito da leitura literária (CANDIDO, 2012; TODOROV, 2009; COMPAGNON, 2009; JOUVE, 2012) e ensino de literatura (AGUIAR e BORDINI, 1993; ROUXEL, 2013; ZILBERMAN, 2016). Quanto à metodologia, a pesquisa segue a orientação do paradigma qualitativo, interpretativista, numa perspectiva etnográfica (ANDRÉ, 2012; ERICKSON, 1984). O trabalho de campo realizou-se em duas escolas da cidade de Maputo e distrito de Marracuene e envolveu quatro professores de português, dois de cada escola. Na geração de dados, combinou-se três procedimentos, nomeadamente a observação de um total de 6 aulas de 90 minutos; entrevistas semi-estruturadas com os quatro participantes; e análise dos documentos orientadores e livros didácticos. Os resultados indicam que as práticas de ensino de literatura dos participantes da pesquisa baseiam-se grandemente nos enunciados dos programas de ensino e nas sequências didácticas propostas nos livros didácticos, mesmo que os professores reconheçam as limitações teóricas e metodológicas desses documentos, que os consideram não terem como pressuposto as necessidades de aprendizagem dos alunos; os professores atribuem ao ensino de literatura as finalidades de (i) fazer os alunos conhecerem a cultura e a realidade da sociedade moçambicana; (ii) treinar aspectos gramaticais e (iii) desenvolver o gosto pela leitura. A primeira orientação é a mais dominante e a que se pode confirmar nas práticas de ensino observadas; quanto às práticas de leitura de e com os textos literários, conclui-se que, apesar de o texto literário ter uma presença regular nas aulas, apenas serve para exemplificar géneros literários e responder a questionários; não se realizam actividades que envolvam o treino de protocolos, estratégias e operações de leitura visando que o aluno se torne um sujeito leitor capaz, como sugere Rojo (2000), de ler para além do literal dos textos, interpretá-los, fazê-los dialogar com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social, discutir com eles, replicando-os e avaliando posições e ideologias que constituem os seus sentidos.

**Palavras-chave:** Leitura, literatura; ensino; cidadania; Moçambique.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate literature teaching practices in General Secondary Education in Mozambique. Based on the fact that the main teaching guidance documents (Curricular Plan for General Secondary Education and Portuguese language programs) do not state clearly the parameters for teaching literature, the research seeks to understand what didactic-pedagogical practices teachers carry out with contents of literature in the classroom (objectives and methodological procedures) and how they articulate them with the objective of the National Education System to train for the exercise of citizenship. The research is developed in the scope of Applied Linguistics and views literature as an object of language, taking into account that its teaching has to be aimed to develop reading skills, a condition which is fundamental for citizenship. The approach is based on theories in studies on literary reading (CANDIDO, 2012, TODOROV, 2009, COMPAGNON, 2009, JOUVE, 2012) and literature teaching (AGUIAR and BORDINI, 1993, ROUXEL, 2013 and ZILBERMAN, 2016). With regard to the methodology, the research is developed under qualitative and interpretative paradigm, from an ethnographic perspective (ANDRÉ, 2012; ERICKSON, 1984). Fieldwork was conducted in two schools in Maputo city and district of Marracuene and four Portuguese teachers took part, two from each school. In terms of data generation, three procedures were combined, namely the observation of a total of 6 classes with a duration of 90 minutes; semi-structured interviews with the four participants; and analysis of guidance documents and textbooks. The results show that the literature teaching practices of the participants that were involved in the research are mostly based on the teaching programs and on the methodological procedures proposed in the textbooks, even though teachers are aware of the theoretical and methodological limitations of these documents, which are considered not to meet the students' learning needs; the teachers state that the purposes of teaching literature are (i) making the students well aware of the culture and reality of Mozambican society; (ii) teach grammatical aspects and (iii) develop a taste for reading. The first orientation is the most dominant and one that can be confirmed in the observed teaching practices; with respect to the reading practices of and with the literary texts, it is concluded that, although the literary text is used regularly in classes, it only serves to illustrate literary genres and to answer questionnaires; there are no activities that involve the training of protocols, strategies and reading operations to make the student become a capable reader, as Rojo (2000) suggests, to read beyond the literal of the texts, to interpret them, make them talk with other texts and discourses, in a way situated in social reality, have a discussion with them, replicate them and evaluate positions and ideologies that form their senses.

**Keywords:** Reading, literature; teaching; citizenship; Mozambique.

## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1: Localização geográfica de Moçambique.....	20
Quadro 1. Rede escolar de Moçambique (dados não publicados). Fonte: MINEDH (2017)...	28
Gráfico 1. Habilitações de professores. Fonte: MINEDH (2017) .....	29
Quadro 2. Sumário de observações de aula .....	66

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 MOÇAMBIQUE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
1.1. Localização .....	20
1.2. História e indicadores sociais e macro-económicos .....	21
1.3. A educação em Moçambique: história e panorama actual .....	23
1.4. O ensino de literatura segundo os documentos curriculares orientadores .....	29
<b>CAPÍTULO 2 LITERATURA E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE FUNDAMENTOS .....</b>	<b>33</b>
2.1. Literatura e educação .....	33
2.1.1. A literatura e a formação do homem .....	35
2.1.2. Literatura e democratização .....	39
2.1.3. A literatura e a formação de leitores para a cidadania .....	40
<b>CAPÍTULO 3 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: FINALIDADES, PERSPECTIVAS E METODOLOGIAS .....</b>	<b>43</b>
3.1. Finalidades, enfoques e metodologias no ensino da literatura .....	43
3.1.1. Sobre as finalidades .....	44
3.1.2. Sobre os enfoques do ensino .....	47
3.1.3. Sobre os métodos .....	52
3.1.3.1. Método recepcional .....	53
3.1.3.2. Sequência básica .....	54
<b>CAPÍTULO 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>58</b>
4.1. A pesquisa no campo da Linguística Aplicada .....	58
4.2. Abordagem metodológica da pesquisa .....	60
4.2.1. Abordagem qualitativa, interpretativista .....	60
4.2.2. A perspectiva etnográfica .....	61
4.3. O trabalho de campo .....	62
4.3.1. Participantes da pesquisa .....	63
4.3.2. Observação de aulas .....	65
4.3.3. Entrevistas com os professores .....	67

4.3.4.	Análise documental.....	68
4.4.	Sobre questões de ética em pesquisa.....	68

**CAPÍTULO 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....70**

5.1.	Análise de dados e definição de categorias.....	70
5.1.1.	Organização e operacionalização do ensino de literatura.....	72
5.1.1.1.	Práticas de ensino de literatura do Prof. 1.....	72
5.1.1.2.	Práticas de ensino de literatura do Prof. 2.....	77
5.1.1.3.	Práticas de ensino de literatura do Prof. 3.....	81
5.1.2.	Práticas de leitura de textos literários na aula de português.....	85
5.1.2.1.	A leitura na aula do Prof. 1.....	86
5.1.2.2.	A leitura na aula do Prof. 2.....	88
5.1.2.3.	A leitura na aula do Prof. 3.....	89
5.1.3.	Finalidades do ensino de literatura: as concepções dos professores.....	89
5.1.3.1.	Finalidades do ensino de literatura: a perspectiva do Prof. 1.....	90
5.1.3.2.	Finalidades do ensino de literatura: a perspectiva do Prof. 2.....	92
5.1.3.3.	Finalidades do ensino de literatura: a perspectiva do Prof. 3.....	94
5.1.3.4.	Finalidades do ensino de literatura: a perspectiva da Prof <sup>a</sup> . 4.....	97

**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....99**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....108**

**ANEXO 1 .....117**

**ANEXO 2 .....119**

## INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique propõe como um dos seus principais objectivos formar para a cidadania, possibilitar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade e educar para o espírito da democracia, solidariedade e respeito pelos direitos humanos (MEC/INDE, 2007). Esse projecto é reafirmado nos objectivos para o Ensino Secundário Geral (ESG), onde se enuncia que se pretende “desenvolver no jovem competências que o permitam participar activamente na vida política, social e económica do país” (MEC/INDE, 2007, p. 18).

O termo *cidadania* possui várias acepções e implica em questões diversas, de acordo com o campo em que é utilizado. Uma significação que julgamos corresponder ao âmbito da educação é aquela em que *cidadania* traduz a competência de nos fazermos sujeitos da nossa história e da sociedade (GOMES, 1999), como participantes activos e agentes de transformação. Constituir-se sujeito, tornar-se cidadão, implica o domínio da linguagem e, inelutavelmente, a linguagem escrita, numa sociedade onde a palavra escrita é assumida como um dos principais e o mais prestigiado meio de construção de sentidos. Sendo assim, pensamos que, propondo-se formar para o exercício da cidadania, o Sistema Nacional de Educação (SNE) não pode descurar de um trabalho qualificado com a linguagem escrita, quer na produção (escrita propriamente dita), quer na recepção (leitura). No que diz respeito à modalidade de recepção/leitura, uma formação para a cidadania pressupõe que a escola possibilite que o aluno se torne um leitor competente, aquele que é capaz de, como diz Rojo (2002?, p. 2), “escapar da literariedade dos textos, interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social, discutir com eles, replicando-os e avaliando posições e ideologias que constituem os seus sentidos”.

Viabilizar semelhante projecto de formação de sujeitos/leitores passa, entre outros aspectos, por confrontar e envolver os alunos, por meio de práticas escolares explícitas, à diversidade e complexidade de formas que a escrita assume e circulam na sociedade (DIONÍSIO, 2005). Nessa diversidade, inclui-se a escrita traduzida em textos literários. Os textos do género literário constituem uma das realizações mais intensas e plenas da linguagem, pois, para além de terem a palavra como sua matéria essencial, neles experimentam-se as múltiplas utilizações da língua, revelando-se a sua plasticidade e capacidade de representação.

Considerando o potencial que a literatura encerra enquanto trabalho de linguagem, pensamos que expor e envolver o aluno com a escrita literária, através de práticas didáctico-

pedagógicas de qualidade, revela-se uma via eficaz para torná-lo um leitor competente, e, por implicatura, potencializar a sua formação cidadã e humana.

No Sistema Nacional de Ensino (SNE) de Moçambique, embora se verifiquem tendências de progressiva redução, a literatura sempre esteve presente como parte dos conteúdos da disciplina de Português, desde os primeiros Programas de Ensino (PE) concebidos a partir de 1985. Ao longo do tempo, e apesar das mudanças operadas no Sistema de Educação e nos currículos, essa presença sempre foi, pelo menos quantitativamente, bastante significativa. Houve momentos em que os conteúdos de literatura correspondiam à totalidade da disciplina de Língua portuguesa, configurando o que Branco (2005) designa uma perspectiva literaturocêntrica. Mesmo nos momentos em que se procurou moderar essa presença, como aconteceu na Reforma Curricular de 2008, que colocou ênfase na ideia de um ensino secundário profissionalizante e orientado para o mercado, as unidades temáticas de literatura continuaram a ocupar, em termos comparativos, maior espaço que outros conteúdos, em média 22% do tempo lectivo da disciplina que conta com cinco unidades temáticas<sup>1</sup>.

Contudo, a distribuição favorável dos tempos lectivos para a literatura nunca foi acompanhada de uma formulação explícita dos objectivos e orientações metodológicas para o trabalho que o professor deve realizar em sala de aula. No Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), principal instrumento orientador do ensino, acha-se apenas uma referência, onde se lê “... particular atenção será dada à valorização da literatura moçambicana, contribuindo para a preservação do património cultural e para a construção da identidade nacional” (MEC/INDE, 2007, p. 38). Nos Programas de Ensino (PE) de cada classe, as concepções e as orientações estão descritas em apenas meia página e com o mesmo texto repetido em todos, no qual se lê:

A literatura sempre se afirmou como sendo, por um lado, o espaço em que estão depositados de forma mais ou menos condensada os valores culturais, morais e intelectuais das comunidades e, por outro, o veículo de difusão interna e externa desses mesmos valores. O ensino da literatura preconizado no programa alicerça-se naquele pressuposto, pois, através do tratamento sistemático e consciente de obras de diferentes autores moçambicanos e estrangeiros, pretende-se, em princípio, *conferir aos alunos o gosto pela leitura*, o que, por seu turno, abrirá portas para que se confrontem com um conjunto de vivências que propiciarão a aquisição de valores culturais, morais e intelectuais locais e globais. O ensino de literatura será feito de forma sistemática, a partir do tratamento de diferentes tipologias textuais

---

<sup>1</sup> Os programas de ensino da disciplina de Língua Portuguesa no ESG estão organizados em unidades temáticas com base em gêneros discursivos/textuais: Textos Normativos, Administrativos, Jornalísticos, Multiusos e Literários. No programa da 12ª Classe, último ano do ensino médio geral, a unidade temática de textos literários ocupa 99 das 107 horas totais.

inerentes aos três modos literários: narrativo, lírico e dramático. Neste âmbito, pequenos textos ou extractos de textos servirão de pretexto para o estudo, quer dos aspectos formais e linguísticos que lhes são específicos, quer dos elementos culturais e ideológicos por eles veiculados. (INDE/MINED, 2010, p. 10)

A análise dos enunciados desses documentos sobre o trabalho com a literatura permite verificar diversos aspectos. O mais notável<sup>2</sup> é a contradição nas funções atribuídas à literatura nos dois documentos. No Plano Curricular, propõe-se que o ensino sirva a fins identitários, enquanto nos Programas de Ensino diz-se que a literatura deverá servir, simultaneamente, para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pretexto para o estudo de aspectos formais e linguísticos dos textos. Para além disso, quer num, quer noutro documento, os enunciados não delinham de forma objectiva as orientações do trabalho que se deve realizar, fazendo apenas declarações bastante genéricas<sup>3</sup>. Outro aspecto notável na análise dos documentos é a repetição, no programa de todas as classes, do mesmo texto que enuncia a proposta de trabalho, deixando evidente a ausência de planos específicos para o ensino de literatura em cada classe.

A ausência de orientações curriculares explícitas constitui um grande constrangimento ao trabalho dos professores com a literatura, e tem dado espaço para múltiplas utilizações dos textos e conteúdos de literatura na aula de língua portuguesa, nem sempre orientadas para o contacto e envolvimento do aluno com o texto e desenvolvimento das competências necessárias para a constituição de um sujeito cidadão, conforme o projecto do SNE. Em face destas constatações e tendo como pressuposto que mais do que quantificar, é preciso qualificar a presença da literatura na aula de língua portuguesa garantindo que o seu ensino possibilite o desenvolvimento de competências de leitura e formação cidadã do aluno (ZILBERMAN, 2016; TODOROV, 2009), interessou-nos compreender as práticas

---

<sup>2</sup> É igual notória, embora não esteja no âmbito deste trabalho, uma concepção enviesada de cultura e valores, vistos como fixos e imutáveis, que devem, portanto, ser adquiridos acriticamente pelo aluno. Pensamos que, sobretudo na actualidade, em que, cada vez mais, se assiste à ampliação e intensificação da exposição e influências de culturas, é importante entender as identidades culturais como representações flexíveis, contextuais, como dispositivos discursivos (HALL, 1992), ao contrário de categorias fixas e imutáveis. Os valores culturais, na nossa concepção, são produtos de acções sociais situadas, e, como tal, mudam, recombina-se para corresponder a novas circunstâncias. Sendo assim, os indivíduos devem ser agentes que reconfiguram crítica e estrategicamente as suas representações culturais e valores. Outro aspecto que sobressai na forma como os enunciados dos objectivos foram formulados é a declaração explícita da função instrumental do texto literário nas aulas de português. Ele é tomado apenas como pretexto para trabalhar outros aspectos, uma postura já criticada por Lajolo (1984), por ignorar outros aspectos em que, de facto, reside a mais-valia da criação literária e o potencial que encerra o seu ensino na escola.

<sup>3</sup> “O ensino de literatura será feito de forma sistemática”; “conferir aos alunos o gosto pela leitura”, etc.

(actividades, suas finalidades, metodologias) e significados que envolvem o ensino da literatura nas aulas de língua portuguesa em Moçambique.

Por isso, formulámos a seguinte questão de pesquisa: *que trabalho didáctico-pedagógico com a literatura realizam os professores de língua portuguesa no Ensino Secundário em Moçambique, num contexto em que não existem especificações oficiais explícitas?* A questão desdobra-se em outras duas perguntas, nomeadamente: (i) que concepções sobre as finalidades do ensino da literatura estão subjacentes ao trabalho que esses professores realizam? (ii) de que modo se articula esse trabalho com os objectivos do Sistema Nacional de Ensino de formar para a cidadania?

O objectivo geral da pesquisa é, portanto, compreender as práticas didáctico-pedagógicas desenvolvidas na aula de língua portuguesa com a literatura e como se articulam com o projecto do Sistema Nacional de Educação (SNE) de formar para o exercício da cidadania. Mais especificamente, objectivamos:

- Descrever as actividades desenvolvidas com conteúdos de literatura pelos professores nas aulas de língua portuguesa, seus enfoques teóricos e metodológicos;
- Captar as concepções dos professores sobre quais finalidades procuram viabilizar com o ensino da literatura, uma vez que não estão explícita e coerentemente formulados nos documentos orientadores;
- Analisar as práticas de leitura de textos literários desenvolvidas na aula de português e como se articulam com o objectivo de formar para cidadania.

A escolha do tópico de pesquisa teve diversas motivações. Por um lado, a nossa sensibilidade para o facto de que a precariedade dos hábitos de leitura, o baixo desempenho dos alunos no domínio de leitura, quer dos textos de natureza mais utilitária, quer sobretudo dos textos literários, que são recorrentemente reportados<sup>4</sup> ao fim do ensino primário, mas também ao fim do ensino secundário<sup>5</sup>, constituem graves distorções que impedem ou retardam o exercício da cidadania, impactando fortemente no desenvolvimento social, político e económico do país. Pensamos que uma escola que não consegue desenvolver nos seus alunos hábitos e competências de leitura, não só falha na concretização da sua mais primária

---

<sup>4</sup> O Relatório Nacional de Avaliação da 3ª classe indica que apenas 6% dos alunos nessa classe atingem os níveis de leitura exigidos ao fim do primeiro ciclo do ensino primário (MINED/INDE, 2014). Veja-se, também, o Estudo de Qualidade de Ensino no Ensino Primário de 2008.

<sup>5</sup> Em nosso trabalho com estudantes ingressantes na Universidade Eduardo Mondlane, a maior universidade pública do país, temos sido confrontados com estudantes que chegam à universidade apresentando competências de leitura bastante lacunares.

tarefa que é formar leitores, como também participa dos processos de exclusão que reforçam a reprodução das desigualdades sociais, já muito profundas no nosso país<sup>6</sup>.

O quadro comprometedor no que diz respeito à formação de leitores em Moçambique demanda uma profunda reflexão de todos intervenientes na tarefa de educar<sup>7</sup>, que se devem questionar sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem, de modo a que se façam as correcções necessárias visando processos de aprendizagem e procedimentos didácticos mais adequados. Pelo potencial que a literatura encerra e pelo espaço que ocupa nos programas de língua portuguesa, questionar as práticas de ensino que a envolvem pode permitir apontar pistas de trabalho que a recolhem prioritariamente como ferramenta para a formação de leitores, e como lugar de efectiva exploração das potencialidades da linguagem e recurso para o desenvolvimento de outras competências necessárias para a constituição de sujeitos conscientes e activos.

À justificativa acima soma-se, por outro lado, uma inquietação pessoal, decorrente da minha experiência leccionando, desde 2012, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), as disciplinas de Português V e VI, cujos programas foram concebidos a pensar na preparação de professores de português para o trabalho com conteúdos de literatura na disciplina de língua portuguesa no ensino secundário. A inquietação está relacionada com o facto de, na disciplina em causa, não haver bibliografia que aborda a situação específica de Moçambique. As referências com que trabalho (ensaios, artigos científicos) são integralmente de autores portugueses, que descrevem e reflectem sobre a realidade do ensino de literatura em Portugal. Essa situação tem implicado na transposição de práticas metodológicas, assentes em referências e níveis de discussão teórica que partem de problemas específicos de um contexto muito diferente do moçambicano. Entre as razões para essa situação, pode-se referir a falta de pesquisa sobre a temática no país. Ao realizar este trabalho, espero, também, produzir conhecimento que retrate a realidade moçambicana e possa subsidiar reflexões e práticas de ensino envolvendo a literatura enquanto trabalho de linguagem, e visando à formação de leitores no país.

Organizámos o trabalho em cinco capítulos, para além desta introdução e das considerações finais na última parte. Considerando que a pesquisa foi realizada num contexto específico e que alguns aspectos dessa especificidade perpassam as abordagens que fazemos,

---

<sup>6</sup> O Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE) vem publicando estudos que têm revelado quão profundas e com tendências crescentes são a pobreza, as desigualdades e a vulnerabilidade em Moçambique. Publicações disponíveis em <http://www.iese.ac.mz/publicacoes-livros/>. Acesso em: 13 ago. 2018.

<sup>7</sup> Autores como GOMEZ (2010) já vêm fazendo esses apelos e chamando a atenção para o facto de que as falhas na formação de leitores têm impactado o desenvolvimento do país.

apresentamos, de forma sumária, no Capítulo I, a República de Moçambique, a sua localização, história e os panoramas social, macro-económico e educacional. Neste último, destacámos o Sistema Nacional de Educação (SNE), desde o seu estabelecimento ao seu funcionamento actual e a situação do ensino da literatura, nosso objecto de estudo, conforme previsto nos principais documentos curriculares orientadores (Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e Programas de Ensino da disciplina de Português).

O Capítulo 2 é referente aos aportes teóricos. A partir das considerações de Candido (1995; 2012), Compagnon (2009), Todorov (2009), Paulino (2004), Aguiar e Bordini (1993), Cosson (2012), Rouxel (2013); Zilberman (2016), reflectimos em torno da importância do ensino de literatura e a sua relação com a formação de leitores. Aqui, construímos o argumento de que a presença e o ensino de literatura na escola justificam-se por ela (i) constituir um direito humano fundamental, (ii) ser condição de democratização do indivíduo e garantia de uma democracia cultural e (iii) porque sendo uma das formas de linguagem escrita, a sua leitura e aprendizagem deve ser garantida aos alunos visando o desenvolvimento de competências de leitura necessárias para o exercício da cidadania.

No Capítulo 3, partindo da constatação de que, no contexto moçambicano, o problema do ensino da literatura está mais relacionado com a (in)definição de parâmetros de ensino (para quê, o que e como), do que com a presença quantitativa, discutimos questões sobre a sua escolarização, nomeadamente as finalidades, as perspectivas e as metodologias de ensino. Dialogando com textos de autores como Rouxel (2013), Jouve (2012), Candido (2012) e Zilberman (2016), corroboramos a ideia de que a literatura na escola cumpre a finalidade de formar leitores e no centro do seu ensino deve estar o texto, numa perspectiva em que seja considerada a sua função, o contexto e os aspectos de sua análise interna tratados apenas enquanto ferramentas que possibilitem o seu acesso.

No Capítulo 4, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Inicialmente, com base em Moita Lopes (1994), Erickson (1984) e Ludke e André (1986), explicitamos a natureza e os pressupostos da pesquisa qualitativa, interpretativista e etnográfica, bem como demonstramos como a opção por este tipo de pesquisa se articula com os objectivos formulados. Na sequência, apresentamos os perfis dos participantes da pesquisa (formação académica, experiência profissional, condição socioeconómica, relação com a literatura) e os critérios de sua selecção; descrevemos os contextos da pesquisa e os procedimentos de geração de dados.

No capítulo 5, fazemos a análise dos dados gerados no trabalho de campo. Começamos por explicitar os procedimentos de análise adoptados, as categorias de análise e

os critérios de sua definição. Na sequência, apresentamos os dados e as análises, organizados em três seções que correspondem às três categorias de análise definidas: organização e operacionalização do ensino de literatura; práticas de leitura de textos literários na aula de português e finalidades do ensino de literatura nas aulas de português.

# CAPÍTULO 1

## MOÇAMBIQUE: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

### 1.1. Localização

A República de Moçambique situa-se na costa oriental da África Austral. Faz fronteira ao Norte com a República da Tanzânia, ao Leste com o Oceano Índico, ao Oeste com as Repúblicas do Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e o reino de e-Swatini, e ao Sul com a República da África do Sul. Com uma superfície territorial de 799 380 km<sup>2</sup>, Moçambique está administrativamente organizado em 11 (onze) províncias, sendo a capital a cidade de Maputo, mais no extremo sul.

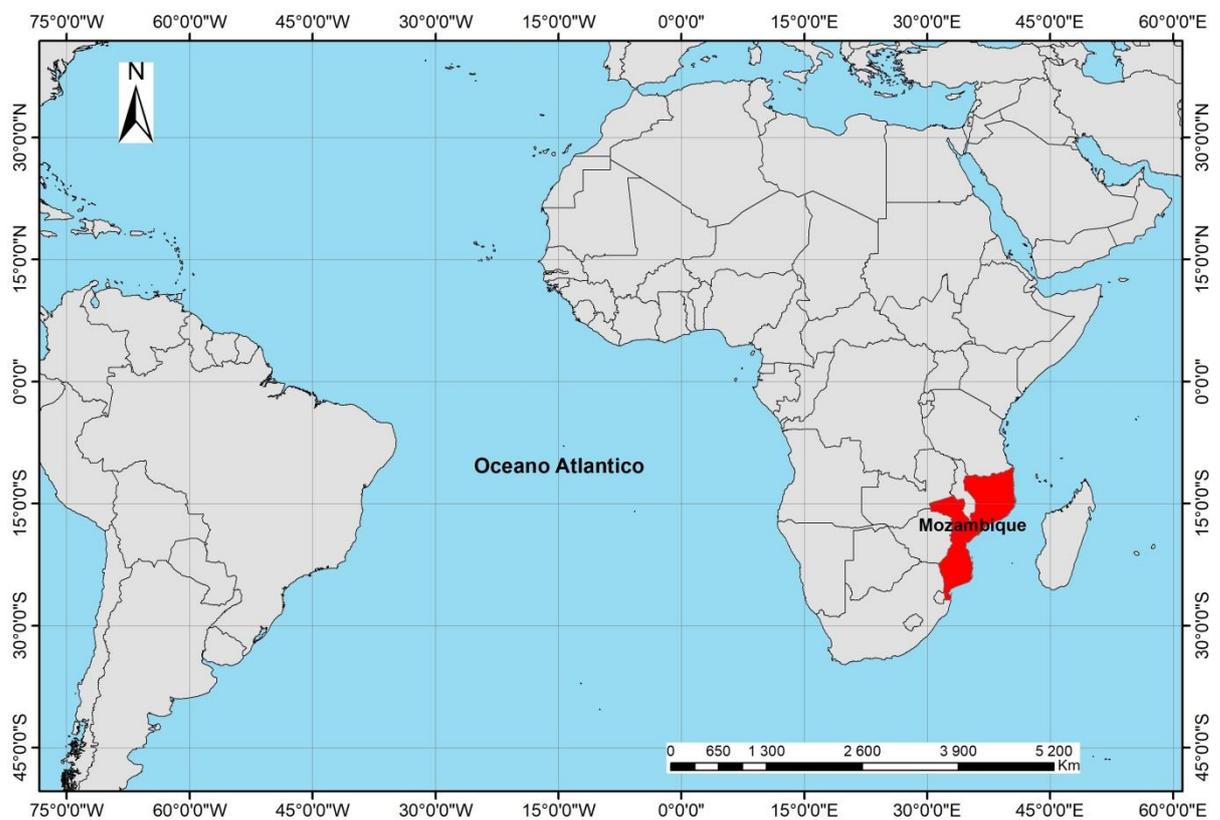


Figura 1: Localização geográfica de Moçambique. Fonte: Banco de dados da Environmental Systems Research Institute – ESRI (2018)

## 1.2. História e indicadores sociais e macro-económicos

Moçambique tornou-se independente de Portugal em 25 de Junho de 1975, após uma luta armada pela libertação que iniciou em 1964. Nos anos seguintes, de 1976 a 1992, o país foi palco de uma Guerra de Desestabilização, um dos mais violentos conflitos armados no continente africano, promovido pela Resistência Nacional de Moçambique – RENAMO, um grupo armado patrocinado pelo regime do *Apartheid* das vizinhas África do Sul e Rodésia do Sul<sup>8</sup>. Depois de mais de vinte anos de um bem sucedido processo de estabilização social e económica, deflagrou, em 2013, um novo conflito envolvendo a ala militar da RENAMO e as forças de defesa governamentais, que só terminou em 2016.

Moçambique é, hoje, conforme a Constituição da República em vigor desde 2004, Estado “independente, soberano, democrático e de justiça social” (Art.1) e “de direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem” (Art.3). Segue um regime político presidencialista e o princípio de separação de poderes entre o Legislativo, Executivo e Judiciário. O país realiza eleições multipartidárias, legislativas e presidenciais desde 1994, e autárquicas desde 1998. O partido FRELIMO, movimento que dirigiu a luta pela libertação, dirige o país desde 1975.

De acordo com os resultados preliminares do IV Recenseamento Geral da População e Habitação (2017), a população total de Moçambique é de 28. 861. 863 habitantes. A maioria são mulheres (15. 061. 006) e jovens, e grande parte da população é rural (69%). No quesito educação, apesar de as autoridades nacionais assumirem a erradicação do analfabetismo como prioridade, os índices continuam bastante altos. Dados do Instituto Nacional de Estatística – INE (2017)<sup>9</sup> indicam que 44, 9% da população, no intervalo de 15 a 60 anos em diante, não sabem ler e escrever em português, a língua oficial do país. Os altos índices de analfabetismo incidem principalmente sobre as mulheres (há no país 45,37% de mulheres alfabetizadas contra 73,26% de homens).

Em Moçambique, a expectativa média de vida é de 54,1 anos. Em 2017, de acordo com o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, sobre o

---

<sup>8</sup> Quando Moçambique se torna independente, os países vizinhos, a República da África do Sul e a Rodésia do Sul (actual Zimbabwe), ainda enfrentavam regimes de *Apartheid*. O facto de, por um lado, Moçambique ter alcançado a independência por via de uma luta armada dirigida por um movimento de libertação, que passou a apoiar as lutas desses países, e, por outro, a sua posição privilegiada para o comércio marítimo, do qual a África do Sul tinha interesses, são apontados como as duas principais razões para as autoridades desses dois países terem patrocinado a Resistência Nacional de Moçambique que desestabilizou o país.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002603/260351por.pdf>.  
<http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anuario/nacionais/anuario-estatistico-2016>. Acesso em: 22 jan. 2018

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o país posicionou-se no 181º lugar, com a pontuação de 0,418, uma das mais baixas do mundo e da África, e a mais baixa entre os países falantes de português, pelo que é considerado um país subdesenvolvido. A expectativa média de vida escolar das crianças moçambicanas é de 9 anos.

Em termos culturais, Moçambique é uma nação multilingue, multicultural e multiétnica. O multilinguismo é composto por línguas de origem africana, europeia e asiática (PATEL, 2012). A língua portuguesa, com estatuto de língua oficial, coexiste com mais de vinte línguas locais<sup>10</sup> – línguas bantu – sendo a população, no geral, bilingue ou mais, e se comunica prioritariamente nessas línguas, que, apesar de serem usadas em contextos não formais<sup>11</sup>, são faladas, conforme refere Chimbutane (2015), por 90% da população moçambicana e cerca de 83,3% desta população tem uma delas como sua língua materna. De acordo com o Censo de 2007, o Português é Língua Materna de apenas 10,8% do total da população (maioritariamente urbana, 35,7% e na faixa etária de 5 a 24 anos) e é conhecido por 50,8% dos moçambicanos, dos quais 81,5% residem nas zonas urbanas, onde se tem maior acesso à educação formal<sup>12</sup>. O multiculturalismo de Moçambique caracteriza-se pela diversidade religiosa, étnica, racial e de descendências da sua população (africanos, europeus e árabes, por conta da presença árabe anterior à ocupação portuguesa). O Estado moçambicano é laico, mas no país professam-se diferentes credos religiosos (cristão, islâmico, animista etc.). A diversidade étnica é uma das características mais evidentes do multiculturalismo moçambicano, havendo no país mais de 20 grupos étnicos.

Moçambique está integrado em diferentes organismos e comunidades internacionais como: Organização das Nações Unidas (ONU), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), a *Southern African Development Community* (SADC), Comunidade das Nações

---

<sup>10</sup> Existe, ainda, uma grande discussão em torno da quantificação das línguas moçambicanas, decorrente, como refere Chimbutane (2015), da falta de estudos sociolinguísticos e dialectológicos que permitam distinguir as unidades que devem ser consideradas línguas daquelas que podem ser consideradas apenas variantes dialectais de uma mesma língua. Com efeito, o número de línguas bantu que se acredita existirem em Moçambique tem variado bastante, oscilando entre 8 a 20. Uma lista apresentada por Chimbutane (2015) indica as seguintes línguas: Maconde, Mwani, Yao, Nyanja, Macua, Koti, Lomwé, Chwabo, Nyungwe, Sena, Cibalke, Ndau, Ciwutee, Cimanyika, Tshwa, Bitonga, Chope, Changana, Ronga (seguimos a grafia do autor).

<sup>11</sup> Pese embora iniciativas recentes visando a integração das línguas bantu na escola, as políticas linguísticas em Moçambique continuam a atribuir um estatuto marginal às línguas bantu, confinando-as a contextos informais (reproduzindo quase a mesma lógica de interdição do período colonial), apesar do seu peso sócio-simbólico e cultural e o facto de serem, na globalidade, em termos estatísticos, mais faladas que o Português, a única língua com estatuto oficial.

<sup>12</sup> Disponível em: <http://197.249.4.187/imismoz/censos/censo2007/censohtml/00/brochura/00linguas.html>. Acesso em 25 jan. 2018

(Commonwealth) e a Organização da Conferência Islâmica e a União Africana (UA). O país tem ratificado as principais Convenções internacionais, como a Carta dos Direitos Humanos.

### **1.3.A educação em Moçambique: história e panorama actual**

Os primeiros projectos e princípios educacionais de Moçambique surgem ainda durante a vigência da administração colonial. Como explica Gómez (1999), o projecto educacional de Moçambique nasce no interior do processo da luta pela libertação nacional, tentando afastar-se dos parâmetros sócio-políticos e culturais da educação colonial. Isso se explica pelo facto de o regime colonial ter sido, por um lado, bastante apático em relação à educação, e, por outro, ter concebido, em diferentes períodos da sua administração, sistemas de educação extremamente restritivos para os negros africanos.

Os Portugueses chegaram a Moçambique em 1498. Mas o primeiro projecto educativo apenas surgiu em 1846, quando foi publicada a primeira providência legal para organizar a instrução primária no “ultramar português”. As primeiras escolas primárias só viriam a ser criadas em 1854 e a primeira escola secundária em 1912, a qual destinava-se prioritariamente a filhos de colonos (GÓMEZ, 1999). Nessa fase da penetração portuguesa, a implantação de um sistema público de educação visava responder aos requisitos da política de assimilação cultural e enquadrava-se nas relações de produção baseadas no trabalho forçado e migratório. A educação dos negros africanos estava orientada para o desenvolvimento de habilidades para uma profissão manual útil ao trabalho de exploração da província<sup>13</sup>.

Durante o Estado Novo (1933-1975), em coerência com a política administrativa colonial profundamente segregacionista, criaram-se, de acordo com Mondlane (1995), dois sistemas de educação, um para os africanos – o Ensino Rudimentar, dirigido pelas missões católicas, e outro para europeus e assimilados<sup>14</sup> – o Ensino Oficial, dirigido pelas estruturas governamentais portuguesas. A finalidade do Ensino Rudimentar, conforme a Lei n° 238, de 15 de maio de 1930 e a Concordata de 1940 entre o Estado Português e a Igreja Católica, era “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada”, doutrinar os filhos dos nativos negros, assegurando uma população dócil e fiel a Portugal.

Em termos de estrutura, a educação para os africanos estava organizada em três ciclos, nomeadamente: (i) Ensino Rudimentar, que compreendia a iniciação, a primeira e a

<sup>13</sup> Designação usual durante o Estado Novo (1933 - 1975) para os territórios que eram colónias de Portugal.

<sup>14</sup> Assimilados é uma categoria social que se referia ao grupo de indivíduos que, sendo nativos das colónias portuguesas, viviam nas cidades e provavam possuir formas de vida próximas à portuguesa, quais sejam adoptar o cristianismo, dominar o português, respeitar as leis portuguesas e pagar impostos. Os assimilados correspondiam a uma classe intermédia entre os cidadãos de direito (indivíduos nativos de Portugal, a metrópole) e os indígenas (população nativa, rural, que mantinham a sua cultura).

segunda classes; (ii) Ensino Primário, que compreendia a terceira classe, a quarta classe e a admissão; e (iii) o Ensino Liceal ou técnico de nível secundário. Enquanto que para os europeus e assimilados, a educação estava organizada em Ensino Primário, com cinco classes: Ensino Liceal, com três ciclos (preparatório, secundário e pré-universitário) que perfaziam 08 anos de escolaridade; e o Ensino Superior, realizado nas universidades portuguesas.

Em 1926, de acordo com Gómez (1999), existiam em Moçambique 35 escolas primárias oficiais e 200 rudimentares, representando uma (01) escola em cada 3.346 km<sup>2</sup> e para 16. 536 habitantes. O ensino secundário era ministrado em apenas dois locais. O Liceu de Lourenço Marques tinha 207 alunos, dos quais 78,8% eram europeus e os restantes 21,2% constituídos por indianos e mulatos.

Para além dos contrastes evidentes nos sistemas de educação, havia um conjunto de restrições e constrangimentos para a formação dos moçambicanos, como sejam os limites de idade (os negros só podiam entrar no ensino de adaptação com sete anos e, devido às dificuldades com a língua, só concluíam com 12 a 14 anos, sendo o limite para o ingresso no nível seguinte a idade de 13 anos); as escolas das missões não ofereciam o último grau do ensino primário, o qual só se podia frequentar numa escola central, distante dos locais de residência dos africanos; e havia cobrança de mensalidades equivalentes a um terço ( $\frac{1}{3}$ ) dos ganhos anuais de uma família africana na época. Em 1963, havia 311 escolas primárias, com 25.742 alunos, dos quais apenas um quinto ( $\frac{1}{5}$ ) eram africanos; 03 escolas secundárias do Estado, com 2.250 alunos, 6% negros (MONDLANE, 1995).

Quando o país se torna independente, em 1975, o Estado moçambicano herda do colonizador um sistema de educação bastante precário, quer em termos de quantidade de infraestruturas, quer em termos de recursos humanos qualificados<sup>15</sup>. O desafio passa a ser o de expandir e renovar a rede escolar, organizar acções de alfabetização e formar quadros em número e qualidade necessários para a gestão e condução do processo educativo (GOLIAS, 1993). A alfabetização e a educação de adultos foram definidas como prioridade da nova nação; a educação primária foi garantida a todos cidadãos moçambicanos como um direito básico e fundamental para o desenvolvimento social e económico (MAZULA, 1995).

Em 23 de Março de 1983, no quadro do Plano Prospectivo Indicativo (PPI), um ambicioso programa do governo de Moçambique elaborado em 1980, com o objectivo fundamental de eliminar o subdesenvolvimento na década de 1980 a 1990, foi aprovada a Lei n° 4/83 que estabelece o Sistema Nacional de Educação (SNE), os seus fundamentos político-

---

<sup>15</sup> Na época da independência, os índices de analfabetismo eram de cerca de 90% e a situação agravava-se pela saída massiva de pessoal qualificado para o estrangeiro.

ideológicos, princípios, finalidades, objectivos gerais e pedagógicos. Em termos de princípios, “a Lei assentava as suas bases nos ideais socialistas, em face do projecto de sociedade que se pretendia implementar e consolidar no país pela Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO, que assumiu o socialismo como o regime político-ideológico ideal para governar o país” (GUILA, 2014, p. 78). Essa orientação perpassava todos os aspectos e objectivos do Sistema Nacional de Educação, que assim se definiu:

A formação do Homem Novo<sup>16</sup>, a erradicação do analfabetismo, a introdução da escolaridade obrigatória, a formação de professores, a difusão da língua portuguesa como factor de unidade nacional<sup>17</sup>, o desenvolvimento do sentido estético, amor pelas artes, o gosto pelo belo, a inserção das instituições de ensino na comunidade, transformando-as em bases revolucionárias (MAZULA, 1995, p. 178).

A educação é um direito e dever de todos os cidadãos, o que implica a igualdade de acesso a todos os níveis. O Estado, através do Ministério da Educação e Cultura, assume-se como o único responsável pela planificação, direcção e controle da administração do Sistema Nacional de Educação, garantindo a sua unicidade, universalidade e laicidade (BR, I série, nº12, 23 de março de 1983). Em termos de estrutura, o tal sistema estava dividido em cinco (i) subsistemas: Educação Geral, Educação de Adultos, Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação Superior; e em quatro (ii) níveis: primário, secundário, médio e superior. A lei estabelecia a obrigatoriedade e gratuidade da frequência das primeiras sete (07) classes correspondentes ao nível primário.

---

<sup>16</sup> De acordo com Mazula (1995), “Novo” em contraposição ao “Velho” do passado colonial e da dita sociedade tradicional.

<sup>17</sup> Alcançada a independência, as autoridades do país declararam o Português como língua oficial (única). Essa decisão foi justificada com o facto de essa língua ser alegadamente neutra e, por isso, a única capaz de garantir a unidade nacional, num contexto em que as outras línguas, bantu, estão fortemente vinculadas a grupos étnicos específicos. O projecto político-ideológico de construção de um estado-nação que a Frelimo pretendeu operacionalizar implicava, na sua perspectiva, o combate a todas e quaisquer formas e manifestações de tribalismo e regionalismo, que supostamente podiam ser desencadeadas, também, pela escolha de alguma(s) das línguas bantu. A educação (formal e informal) funcionou, nesse contexto, como um dos principais aparelhos na operacionalização desse projecto político-ideológico, expandido o português. Julgamos que estão ainda por estudar as consequências sociolinguísticas, culturais e políticas da decisão tomada de atribuir estatuto oficial apenas ao português, que, quanto a nós, nos parece ter se baseado numa concepção simplista e redutora da complexidade da situação linguística de Moçambique. Concordando com Severo e Makoni (2015), parece-nos impossível fazer a delimitação de fronteiras entre as línguas, tomando-as como unidades separáveis e cada uma vinculada irredutivelmente a um grupo específico. Ademais, há que questionar, também, se a decisão não terá silenciado, deslegitimado as línguas bantu e seus falantes, impondo-os como legítimo apenas o português e a elite que a dominava.

No período de 1987 a 1992, o Sistema Nacional de Educação enfrentou uma grave crise que, segundo Castiano *et al.* (2005), se deveu, sobretudo, à falta de meios para sustentar o sistema na forma como foi concebido, à guerra de desestabilização e às medidas estruturais incitadas pelas instituições de gerenciamento económico internacional. Como consequência das políticas de reajustamento económico, o Estado diminuiu a despesa com a educação. Desse modo, muitos professores e funcionários abandonaram o sector em busca de empregos mais financeiramente atractivos. A qualidade do ensino baixou drasticamente, aumentaram as reprovações e desistências e cresceu o número de crianças sem acesso à escola. Em reacção à crise e procurando-se adaptar o Sistema Nacional de Educação às novas condições sociais e económicas, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo, em Maio de 1992, foi aprovada a Lei 6/92 revogando a Lei 4/83.

A nova lei do Sistema Nacional de Educação continua a estabelecer, nos seus princípios gerais, que a Educação é direito e dever de todos os cidadãos. Estabelece, igualmente, que o processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante; desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos; ligação entre teoria e prática; ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e esforço de desenvolvimento económico e social do país; ligação estreita entre a escola e a comunidade (BR. n.º 19, I série, 6 de maio, 1992).

Quanto aos objectivos, a Lei estabelece que o Sistema Nacional de Educação visa

a:

Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico; garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica; formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica; formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; e desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo (BR. n.º 19, I série, 6 de maio, 1992).

Entre as inovações da nova lei, destaca-se a permissão de participação de outras entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo<sup>18</sup>. A estrutura do sistema foi, também, transformada. Os subsistemas foram reduzidos de cinco (05) para três (03), nomeadamente: o Pré-escolar, o Escolar e o Extra-escolar.

O Ensino pré-escolar, realiza-se em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a seis (06) anos como complemento ou supletivo da educação familiar. De acordo com a Lei, é objectivo desse subsistema estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade. A frequência do ensino pré-escolar é facultativa e ocorre em instituições privadas.

Já o Ensino Escolar subdivide-se em Ensino Geral, Técnico-profissional e Superior. O Ensino Geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica. Compreende os níveis primário e secundário. A lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação estabelece que são objectivos do Ensino Geral:

Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino; dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética; dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país; detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente, intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras (BR. n° 19, I série, 6 de maio, 1992).

De acordo com as disposições dos artigos 11, 12 e 13 da lei 6/92, o nível primário do Ensino Geral prepara os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus: a) 1º grau, da 1ª à 5ª classe; b) 2º grau, da 6ª à 7ª classe. Por sua vez, o nível secundário do Ensino Geral visa consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física. Esse nível compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos, nomeadamente: a) 1º ciclo, da 8ª à 10ª classe; b) 2º ciclo, da 11ª à 12ª classe. O ensino técnico-profissional pretende assegurar a formação técnica e integral dos jovens em idade escolar, preparando-os para o exercício de uma profissão em uma especialidade. Subdivide-se em níveis elementar, básico e médio. Ao Ensino Superior, de acordo com a alínea 1 do artigo 20 da lei 6/92, compete assegurar a formação ao nível mais

---

<sup>18</sup> Cf. alínea b), artigo 1, Lei 6/92.

alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país. Destina-se aos graduados da 12<sup>a</sup> classe do Ensino Secundário Geral (ESG) ou equivalente e confere os graus de bacharel e licenciado, podendo conferir os graus de mestre e doutor, quando se mostrarem criadas as condições para tal<sup>19</sup>.

Por fim, o Ensino Extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e realiza-se fora do sistema regular do ensino. Esse ensino integra-se, de acordo com a Lei, numa perspectiva de ensino permanente e visa à globalidade ou à continuidade da acção educativa (BR. n.º 19, I série, 6 de maio, 1992, Art. 33).

De acordo com os dados do Levantamento Escolar – 2017<sup>20</sup>, do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), o Sistema Nacional de Educação funciona com uma rede escolar, conforme mostra o quadro 1:

<b>Níveis</b>	<b>Escolas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>
<b>EP1</b>	12.522	5.1.521	81. 517
<b>EP2</b>	7454	922.110	28.407
<b>ESG1</b>	539	719.879	15.652
<b>ESG2</b>	269	270.495	6.498
<b>Total</b>	20784	7.507.737	147.825

Quadro 1. Rede escolar de Moçambique (dados não publicados). Fonte: MINEDH (2017)

A formação de professores, em Moçambique, é realizada nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) e nas Universidades. Os IFPs habilitam professores para leccionarem no ensino primário. O ingresso nesses institutos é feito com o décimo ano de escolaridade e a formação consiste em três anos de preparação psicopedagógica. Os professores formados nas universidades, com o grau de licenciatura, leccionam no ensino secundário. Dados do Levantamento Escolar de 2017, relativos às habilitações dos professores, estão conforme se indica no gráfico 1:

<sup>19</sup> O Ensino Superior em Moçambique surge em 1962, com a criação, em 21 de agosto, dos Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques. Em 1993, através da Lei 1/93, de 24 de junho, sobre o Ensino Superior, admite-se a criação de instituições de Ensino Superior privadas. Actualmente, o país conta com 49 Instituições de Ensino Superior – IES, entre universidades e institutos superiores, das quais 17 públicas e 31 privadas.

<sup>20</sup> Disponível em:

<http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/Documents/Levantamento%203%20de%20Marco%202017.pdf>. Acesso em 13/03/2018.

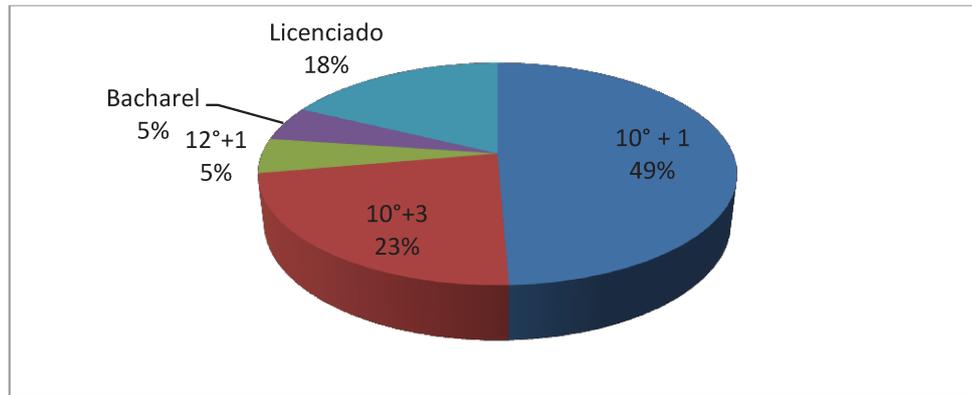


Gráfico 1. Habilitações de professores. Fonte: MINEDH (2017)

#### 1.4. O ensino de literatura segundo os documentos curriculares orientadores

Na escola moçambicana, a literatura está presente como um dos conteúdos da disciplina de Português. Ela aparece de forma sistemática no ensino secundário, desde que este nível foi introduzido.<sup>21</sup> Ao longo do tempo e em face das mudanças operadas no Sistema de Educação e nos currículos, essa presença foi tendo contornos diversificados, sobretudo em termos de conteúdos e tempo lectivo<sup>22</sup> dedicado à sua leccionação. Contudo, quanto às finalidades, objecto de ensino e abordagens metodológicas não parece ter havido mudanças significativas de perspectiva, para além de se ter passado de um contexto em que a abordagem do texto literário se vinculava ao ideal de ruptura com os valores coloniais, para um o contexto em que o texto é utilizado como recurso para a promoção do património cultural.

O primeiro programa de Língua Portuguesa, elaborado em 1985, para a 10ª Classe, embora centrado em tópicos de funcionamento de língua, dedicava 60 horas lectivas aos conteúdos de literatura. No texto sobre as orientações metodológicas, lê-se que o programa “orienta, também, para a utilização da leitura de ficção como meio para alargar o

<sup>21</sup> As classes do Ensino Secundário Geral foram sendo introduzidas gradualmente. Os primeiros Programas para este nível de ensino começam a ser concebidos de forma mais estruturada a partir de 1988. Neste trabalho, temos como referência de primeiro programa de Língua Portuguesa, o da 10ª e 11ª Classes, editado pela Direcção Nacional de Educação Geral em 1985. No ensino primário, a literatura aparece assistematicamente.

<sup>22</sup> Essa contextualização corresponde ao nosso esforço de “historiografar” o ensino de literatura em Moçambique, dado que a pesquisa neste domínio ainda é bastante escassa e incipiente no país. Na busca nos principais repositórios científicos de Moçambique e nas bibliotecas das principais universidades do país, identificamos apenas 04 trabalhos sobre nosso tema, nomeadamente duas Monografias de Licenciatura, uma Dissertação de Mestrado e um artigo. A produção existente aborda a questão em duas vertentes: o texto literário enquanto instrumento de apoio ao ensino de aspectos gramaticais e o texto literário como repositório de aspectos históricos e culturais do país. Por exemplo, a Dissertação de António Maolele (2011), intitulada “Do texto literário à gramática: como ensinar aspectos gramaticais a partir do texto literário”, apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português como Língua Segunda na Universidade Eduardo Mondlane, propõe o uso do texto literário como instrumento para o ensino dos processos de formação de palavras e defende que o texto literário deve ocupar lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem enquanto possibilidade de recuperação de contextos de enunciação e utilização.

conhecimento da realidade moçambicana.”<sup>23</sup> No mesmo programa, orienta-se que o trabalho com os textos literários deverá consistir em “levantar os dados bibliográficos dos autores e relacioná-los com os contextos reflectidos na obra; estabelecer relações entre o contexto sócio-cultural reflectido na obra e o contexto de produção”. Indica-se como leituras obrigatórias os textos dos escritores moçambicanos Rui de Noronha e Noémia de Sousa, que deviam ser complementadas por duas obras angolanas a critério do professor.

O ensino de literatura, nesse programa, estava intimamente articulado com o projecto educacional de então, o qual enfatizava a formação de um homem que assumisse os valores da unidade nacional, do amor à pátria, e “liberto de toda carga ideológica e política da formação colonial”<sup>24</sup>. Tal se reflecte na preocupação que se tinha em associar a leitura dos textos ao objectivo de alargar a compreensão da realidade moçambicana, vinculando-se as referências textuais ao contexto de produção da obra. A escolha das obras e dos autores de leitura obrigatória tanto visava, como reflectia, também, esse projecto de promoção de valores patrióticos e rompimento com a realidade colonial. Noémia de Sousa e Rui de Noronha, marcadamente influenciados pelos movimentos de negritude e renascimento negro, são autores cujas obras possuem um forte pendor de protesto, denuncia e pretensão de ruptura com o sistema colonial e exaltação de valores de africanidade e identidade nacional.

Em 1994, são elaborados os programas da disciplina de Português para a 11ª e a 12ª classes. Aumentam-se tempos lectivos dedicados à literatura e o leque de obras e autores a serem trabalhados. Os conteúdos de literatura passam a ocupar a totalidade das unidades temáticas, passando a disciplina de Língua Portuguesa a estar completamente em torno da literatura. A lista de conteúdos abrangia temas como a formação e a definição do conceito de Literatura, a Poesia Trovadoresca, as Literaturas portuguesa, brasileira, africanas, moçambicana, colonial e pós-colonial. No entanto, os objectivos e as orientações metodológicas permanecem inalterados. No Programa destinado exclusivamente aos professores, continua a referir-se que o trabalho com a literatura deve criar no aluno o gosto pela leitura, para além da utilização da ficção como meio para alargar o conhecimento da realidade moçambicana, conforme se previa nos anteriores programas. O trabalho com os textos, geralmente apresentados em pequenos excertos adaptados, e de autores com temáticas contestatárias em relação ao regime colonial (Orlando Mendes, Luís Bernardo Honwana, para o caso de Moçambique; Luandino Vieira e Manuel Rui, no caso de Angola), consistia na

<sup>23</sup> Cf. página 2, do Programa do Programa de Língua Portuguesa 10ª e 11ª Classes, 1985.

<sup>24</sup> Cf. N.º 1 do Art. 4 e a Alínea c do Art. 1, ambos da Lei n.º 4/83, de 23 de Março sobre o Sistema Nacional de Educação.

identificação de elementos temáticos, caracterização da estrutura formal dos textos e análise de aspectos linguísticos.

Em 1999, são introduzidos novos Programas no Ensino Secundário Geral. Assiste-se a um alargamento de conteúdos na disciplina de língua portuguesa. Os textos literários passam a ocorrer com outros géneros textuais, nomeadamente, textos normativos, administrativos e didácticos. No entanto, apesar de reduzida a percentagem de tempos lectivos dedicados à literatura, ela continua a ser dominante. Por exemplo, na 11<sup>a</sup> e na 12<sup>a</sup> classes, dos anteriores 100%, passa para 50% e 94%, respectivamente. Apesar de as orientações metodológicas feitas aos professores continuarem a enfatizar a identificação de elementos temáticos, estruturais e linguísticos nos textos literários, registam-se mudanças nas concepções de texto literário e nos objectivos associados ao seu ensino. O texto passa a ser encarrado como repositório do património cultural e o seu ensino fica voltado à transmissão desses valores aos alunos<sup>25</sup>.

Em 2004, são revistos os Programas do 1º Ciclo. No programa da 10ª Classe, por exemplo, a literatura continua a preencher a maior parte do tempo lectivo (cerca de 98%). A organização das unidades temáticas é feita com base nos géneros literários (textos poéticos, narrativos e dramáticos). Outros conteúdos e géneros textuais são abordados como sub-unidades.

A partir de 2005, com a mudança de governo e de Presidente da República, começam-se a operar profundas mudanças políticas e ideológicas no país. No discurso governamental, sobretudo do Presidente da República, defende-se, como condição para a superação do subdesenvolvimento, a necessidade de uma formação para o *saber fazer*, que se concretizaria pela expansão da Educação Técnico-Profissional e introdução de matérias que privilegiassem a prática ao invés da teoria. É nesse contexto que, em 2007, é publicado o novo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), principal documento orientador para esse nível de ensino. A perspectiva de educação reflectida nesse documento baseia-se no Plano Estratégico de Educação – PEE 2006-2010/11, o qual considera como prioridade a transformação do currículo do Ensino Secundário Geral para centrar-se no desenvolvimento de “habilidades para vida e entrada no mercado de trabalho.” (MEC/INDE, 2007, p. 4)

As novas orientações do Ensino Secundário Geral reflectiram-se, entre outros aspectos, na redução dos tempos lectivos e conteúdos de literatura. Os programas de Língua Portuguesa em vigor estão organizados em géneros textuais, nomeadamente: textos

---

<sup>25</sup> Acima, fizemos referência a esta postura, e, mais abaixo, no Capítulo III, será objecto de discussão.

normativos, administrativos, Jornalísticos, multiusos e literários. Com excepção do Programa de Língua Portuguesa da 12ª Classe, em que os textos literários constituem a maior parte das unidades temáticas (11 das 12 unidades temáticas) e ocupam a maior parte do tempo lectivo (99 horas do total de 107 horas), nos Programas das outras classes (8ª à 11ª Classes), esses textos correspondem a uma unidade por trimestre lectivo e ocupam, actualmente, em média, 22% do tempo lectivo, contra cerca de 55% nos Programas anteriores, e, em alguns, 100%. Quanto às concepções, objectivos e enfoques metodológicos do ensino da literatura, não houve mudanças significativas em face das reformas curriculares do Ensino Secundário Geral. Continuou a predominar uma orientação que valoriza a literatura enquanto veículo de património cultural e uma abordagem de ensino muito voltada para a exploração da forma estrutural do texto literário e também de aspectos gramaticais.

## CAPÍTULO 2

### LITERATURA E EDUCAÇÃO: EM BUSCA DE FUNDAMENTOS

Neste capítulo, apresentamos diferentes abordagens que procuram explicitar o lugar e a função da literatura na sociedade contemporânea, e, em especial, na escola. Partimos da constatação de que, nos últimos tempos, por força de diferentes eventos, o lugar social da literatura vem sendo redefinido, o que demanda que se (re)fundamente a sua leitura e presença na escola. Procuramos, ainda, contextualizar as abordagens à realidade moçambicana, considerando que, neste contexto, a questão da leitura e ensino da literatura assume contornos muito específicos.

#### **2.1. Literatura e educação**

A relação entre literatura e educação é antiga e funda-se no reconhecimento de que a obra literária pode prestar um grande contributo na formação do homem. Esse reconhecimento da função formativa e educativa da literatura remonta, como explica Zilbermam (1990), antes mesmo do século VI. a. C, quando Psístrato, governador de Atenas entre 546 a.C. e 527 a.C, organizou a declamação das clássicas epopéias *Ilíada* e *Odisséia*, em virtude de reconhecer que ofereciam ao povo padrões de identificação comunitária e histórica. Na Antiguidade, os gregos atribuíam à literatura funções para a formação individual, social e política do ser humano, e tinham-na como modeladora dos comportamentos públicos e do relacionamento do indivíduo com o grupo. Ao longo do tempo, apesar das mutações que foram ocorrendo nas práticas engendradas com a literatura, sendo em alguns casos usada como pretexto para facilitação do conhecimento das normas clássicas de criação artística, modelo de linguagem, portadora de elementos definidores de nacionalidade, matéria para ensino da história, dentre outros, sempre prevaleceu a ideia de que a literatura favorece a formação do indivíduo enquanto requisito para seu aperfeiçoamento intelectual e afectivo.

Contudo, como observa Cosson (2010), nos últimos tempos, o lugar social da leitura e da literatura vem sendo redefinido, por força, por exemplo, do impacto dos meios de comunicação, da expansão dos sistemas de educação, da adopção de paradigmas eminentemente linguísticos no ensino de línguas e da sobreposição da formação técnica e científica à humanística. De acordo com o autor, as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam sustentação à presença do texto literário na sala de aula têm vindo a se transformar. Por isso, tem se tornado necessário explicitar a razão da leitura de literatura e, sobretudo, a reivindicação que se faz da sua presença na escola.

A necessidade de explicitação do valor formativo da literatura é premente no contexto moçambicano. Num país bastante jovem (43 anos), com índices de subdesenvolvimento dramáticos e taxas de analfabetismo muito altos, os conhecimentos relativos às letras ainda são colocados sob suspeita. Por alegada incapacidade de conferirem competências úteis para a inserção do aluno no mercado laboral e para a superação das carências económicas e sociais com que o país se confronta<sup>26</sup>, aos conhecimentos ligados às letras, principalmente à literatura, atribui-se tendencialmente menor relevância. Isso pode perceber-se em discursos de autoridades políticas e governamentais, em discursos que circulam pelas mídias, ou ainda, em discursos e posturas dos próprios professores de língua. No que diz respeito especificamente à literatura, essa depreciação também se manifesta na indefinição dos objectivos e parâmetros de seu ensino na disciplina de língua portuguesa, se comparada a conteúdos de gramática<sup>27</sup>. A literatura é, muitas vezes, acusada de distractiva, escapista, desligada da realidade, “luxo de eruditos”.

A propósito da necessidade de justificar o ensino e leitura de literatura, Compagnon (2009) sugere que se faça uma “reflexão franca<sup>28</sup>” em torno de questões como: literatura para quê? Por que falar de literatura hoje? Que valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo contemporâneo? Que lugar deve ter no espaço público? Ela é útil para a vida? Qual é a sua força, não somente de prazer, mas também de conhecimento, não somente de evasão, mas também de ação? O que a literatura pode fazer? Por que defender a sua presença na escola? A urgência de respostas para essas questões reconhece-se, também, no facto de existir, actualmente, uma profusão de reflexões e estudos ancorados em diversas perspectivas teóricas, tais como os estudos dos letramentos literários, da educação literária, da leitura subjectiva e da história cultural.

A nossa tentativa de clarificar as funções educativas e o potencial da literatura será feita com base em três tipos de abordagem, designadamente as considerações de Candido (1995; 2012) sobre a literatura e a formação do homem; as de Paulino (2004) sobre a

---

<sup>26</sup> No novo currículo do ESG, que entrou em vigor em 2008, os conteúdos de literatura sofreram uma redução bastante significativa. Por exemplo, no Programa da 10ª Classe, antes da revisão, esses conteúdos correspondiam a cerca de 80%, e, actualmente, estão em cerca de 22%. A revisão curricular de 2008 aconteceu sob o argumento de que se pretendia orientar o ensino para o desenvolvimento de competência do “saber fazer” e garantissem a inserção do graduado no mercado. Alguns exemplos dessa nova orientação são a introdução de disciplinas como Empreendedorismo, no Ensino Secundário, e Ofícios, no Ensino Primário.

<sup>27</sup> Conforme fizemos notar anteriormente, as orientações para o trabalho com o texto literário nas aulas de Português estão descritas de forma muito ligeira, em meia página, com o mesmo texto repetido nos programas de todas as classes.

<sup>28</sup> Compagnon (2009) diz, inclusive, que desde a modernidade, a literatura entrou na era da suspeita, pelo que a sua leitura deve ser justificada. O autor diz ainda que a universidade conhece momentos de hesitação com relação à educação generalista, acusada de conduzir ao desemprego e que tem sofrido concorrência com as formações profissionalizantes que, por sua vez, têm a reputação de melhor preparar para o trabalho.

literatura e a democracia cultural; a de formação de leitores (ROJO, 2002?; DIONÍSIO, 2005; SANTOS et al. 2017). O que procuramos mostrar é que a literatura não está desligada da realidade e dos problemas concretos do ser humano, pelo contrário, ela possibilita a compreensão da realidade e o vivenciamento mais esclarecido dos problemas e, nesse sentido, pode prestar um grande contributo ao desenvolvimento do indivíduo nas dimensões intelectual, afectiva, social e cultural, visadas pela escola. E, por ser assim, deve-se garantir o seu acesso a todos, como acto de democracia cultural e de direito humano. A escola, enquanto espaço privilegiado de produção, reprodução e difusão de bens e valores simbólicos, e como principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995), deve assumir a responsabilidade de garantir aos alunos o contacto e experiências positivas com a literatura, bem como desenvolver habilidades de sua leitura e, através dela, promover também a leitura de outros textos.

### **2.1.1. A literatura e a formação do homem**

Antonio Candido, sociólogo, ensaísta e crítico literário brasileiro, em seus textos “O direito à literatura” e “A literatura e a formação do Homem”, expõe, de forma exemplar, o poder da literatura, e argumenta em torno da necessidade de se garantir o seu acesso a todo ser humano. De acordo com o autor, a literatura exerce uma função humanizadora, ou seja, possui a capacidade de confirmar no homem os traços que se reputam essenciais, quais sejam o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição ao próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995). Essa função humanizadora da literatura concretiza-se na medida em que ela satisfaz a necessidade universal de fantasia, contribui na formação da personalidade e constitui uma forma de conhecimento que representa uma dada realidade social e humana permitindo a sua inteligibilidade.

Para explicar esse poder humanizador da literatura, Candido parte de uma concepção ampla do que é literatura, entendendo-a como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade e em todas culturas. Assim, ela compreende desde manifestações corriqueiras como anedotas, advinhas, lendas até as mais complexas como poesia, contos, romances. O ensaísta faz notar que a literatura, nesse sentido mais abrangente, constitui uma manifestação de todos os homens, em todos os tempos, e que a sua fruição cumpre, antes de tudo, uma função psicológica, visto que ninguém consegue

passar um dia sequer sem a fantasia, e a literatura propriamente dita é uma das formas de manifestação dela.

A fantasia é, de facto, inerente à vida humana. Nós, seres humanos, temos necessidade permanente dela. É uma pulsão, como demonstra Sperber (2009), que, inclusivamente, precede a linguagem e participa da sua constituição. Através da contação de estórias, por exemplo, a fantasia se faz presente e acompanha todo o processo de formação do indivíduo e do seu imaginário, desde o seu nascimento (ou mesmo antes). Como adultos, acreditamos que as nossas referências éticas, morais, a nossa mundividência, as nossas características psíquicas e formas de auto-representação são decorrentes e/ou construídas, em parte, das diversas manifestações ficcionais a que estivemos expostos. Portanto, a privação de fantasia – que a literatura sistematiza, para concordar com Candido (1995) – pode se tornar um factor de mutilação da personalidade do indivíduo. Desse modo, podemos afirmar, como o fez o autor, que o acesso à literatura constitui um direito humano, à semelhança de outros bens incompressíveis<sup>29</sup>, como habitação, saúde e alimentação, por exemplo.

O papel humanizador da literatura explica-se, também, ainda de acordo com Candido, pela sua função educativa e de conhecimento do mundo e do ser. Para o autor, as diversas manifestações da literatura podem actuar tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. As obras de literatura que lemos actuam de modo subconsciente e inconsciente afectando a nossa personalidade. A literatura é uma forma de conhecimento, “uma representação de uma dada realidade social e humana, que faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (CANDIDO, 2012, p. 86). O texto que se lê, para além de ser um objecto autónomo, com uma lógica interna e um trabalho de linguagem específico, também se reporta a um contexto que lhe serve de referência e cujos processos históricos, políticos e sociais representa. A sua leitura oferece, por conseguinte, uma visão típica sobre a existência humana e possibilita uma tomada de consciência do mundo concreto.

O carácter humanizador da literatura é igualmente referido por Compagnon (2009), para quem a literatura é imprescindível porque a sua leitura:

Oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós pelas suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros

---

<sup>29</sup> Candido recupera a distinção de bens compreensíveis e incompressíveis feita por Lebet, e define os bens incompressíveis como aqueles que não apenas asseguram a sobrevivência física em níveis decentes (alimento, saúde, vestuário, habitação), mas os que garantem a integridade espiritual.

são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

Também na perspectiva do autor francês, a literatura responde a um projecto de conhecimento do homem e do mundo, e, como afirma, “um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o Romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos” (COMPAGNON, 2009, p. 26). Em Moçambique, diríamos, um conto de Ungulani Ba ka Kossa, um romance de Mia Couto, um poema de Craveirinha, uma novela de Anibal Aleluia, permitem-nos o conhecimento do outro e de nós próprios, segundo uma dialéctica em que, a partir do olhar sobre o outro, ganhamos consciência sobre nós. Para além disso, a literatura configura-se como exercício de pensamento, dado que, como Compagnon afirma citando Kundera:

Rasga a cortina das ideias feitas, da doxa ou do pronto; liberta das nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros – ela arruína a consciência limpa, a má fé; mas não enuncia verdades, ela introduz em nossas certezas a dúvida, a ambiguidade e a interrogação e desenvolve um eu autónomo” (COMPAGNON, 2009, p. 50).

A ideia de que a literatura nos aproxima do outro fazendo-nos conhecê-lo e também amplia nosso conhecimento de nós mesmos é igualmente referida em Todorov (2009). O autor, revelando-se preocupado com a forma como a literatura está presente na escola francesa, nomeadamente com a perspectiva de didáctica adoptada, critica enfaticamente a abordagem focada no ensino de questões de retórica e poética, e nos apresenta diferentes motivos para defender a leitura de literatura. Para Todorov (2009), em consonância com os demais autores supracitados, a leitura literária ajuda-nos a viver. Mais densa e mais eloquente que a vida, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e (re)organizá-lo. Segundo o autor:

Somos todos feitos do que outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura amplia ao infinito essa possibilidade de interacção com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente [...] Longe de ser um simples entretenimento, uma distracção reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (TODOROV, 2009, p. 24)

Portanto, mais do que pela sua abordagem interna, o texto literário, considerado pelo que diz, pelo seu sentido, pelo mundo que evoca, aproxima-nos dos outros seres humanos que nos cercam e nos faz compreender melhor o mundo. “As palavras dos poetas, as narrativas dos romancistas, permitem-nos dar forma aos sentimentos, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem as nossas vidas.” (TODOROV, 2009, p. 76)

Os argumentos dos três autores referidos contrapõem-se aos discursos que associam a literatura ao deleite, à evasão, à alienação e à fuga dos problemas reais. Ao contrário, a leitura de literatura produz efeitos nas dimensões pessoal, social e intelectual do indivíduo, permitindo-lhe maior compreensão da realidade e maior capacidade de lidar com os diferentes problemas existenciais. Zilberman (1990), reflectindo sobre a expulsão da literatura dos currículos escolares por alegada improdutividade quando associada à fantasia, mostra que a fantasia não leva à evasão, nem nos desliga dos problemas do quotidiano da existência humana. Ao invés, a fantasia – a literatura, portanto – dá forma compreensível aos problemas humanos e sugere saídas. Ela é condição básica de relacionamento entre os homens, porque faculta a expressão de seus dramas. A obra literária, operando a partir das sugestões fornecidas pela fantasia, socializa formas que permitem a compreensão dos problemas; logo, configura-se como um ponto de partida para o conhecimento do real e adopção de uma atitude libertadora. Dito de outra forma e nas palavras da autora:

A literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê. Nesse sentido, o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências.

[...]

A leitura do texto literário constitui uma atividade bastante complexa, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas dimensões, mas excede as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 1990, p. 19)

### 2.1.2. Literatura e democratização

Em seu texto “Leitura e Democracia Social”, de 2004, Graça Paulino, renomada pesquisadora no campo do letramento literário no Brasil, defende a ideia de que a escola, se comprometida com a formação de leitores, tem a responsabilidade de promover a leitura literária enquanto exercício de democracia cultural e como possibilidade de democratização do ser humano.

Para explicitar a sua tese, a pesquisadora parte do conceito de democracia cultural, que o define como a distribuição equitativa de bens simbólicos, aqueles que se referem a significações. A leitura, sobretudo a literária, enquanto actividade de produção de significados, assume-se como um bem simbólico. Logo, para uma democracia cultural plena, todos os cidadãos devem ter acesso à leitura, isto é, a uma distribuição equitativa das condições e possibilidades de leitura literária (PAULINO, 2004).

Ao explicar a natureza democratizante da leitura literária, a autora sugere que se faça a distinção entre uma concepção de leitura como prática autónoma e uma concepção de leitura como prática ideológica, à semelhança do que propõe Street (1984) tratando-se de letramento. Como prática autónoma, a leitura seria considerada como um valor em si mesma, como intrinsecamente boa, sempre legítima, com efeitos sempre positivos sobre o indivíduo. Como prática ideológica, recusa-se a pretensa neutralidade da leitura, e é concebida como “enraizada em e difusora de visões de mundo, podendo, portanto, ter efeitos e consequências os mais diversos” (PAULINO, 2004, p. 30). É a partir da segunda perspectiva que se compreende o papel da literatura como instrumento de democratização do ser humano. Esse papel decorre do facto de a literatura possibilitar o desenvolvimento no leitor de algumas condições essenciais para a democracia cultural, quais sejam: o senso de igualdade e de justiça, o sentido de relatividade, a compreensão e a tolerância.

A leitura de literatura desenvolve o senso de igualdade e de justiça, na medida em que “mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade. O senso de igualdade e de justiça desenvolvem-se na leitura literária porque ela traz para o universo do leitor o estrangeiro, o desigual, o excluído, e, desse modo, o leitor se torna menos preconceituoso, menos alheio às diferenças. Igualmente, a leitura literária faz aflorar o sentido de relatividade, uma vez que “elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas e, assim, nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos.” (PAULINO, 2004, p. 32).

Embora Paulino (2004) entenda que os obstáculos a essa democratização são fundamentalmente de natureza estrutural e económica, cuja solução passa, por conseguinte,

por mudanças estruturais que ultrapassam o campo educacional e o cultural, implicando questões como a distribuição justa de renda, desenvolvimento social e económico mais homogêneo e investimento na melhoria das condições sociais da população, ela defende que a educação formal deve dar a sua contribuição para a democratização da leitura literária.

As considerações da autora ajudam-nos a pensar a situação concreta de Moçambique. No país, o acesso aos bens culturais, principalmente a leitura, é bastante restrito. Para além das grandes desigualdades na distribuição de renda e a baixa capacidade de aquisição da maior parte da população, que condicionam a priorização de consumo de bens culturais, as livrarias existem em quantidade muito modesta; e, além disso, o número de bibliotecas públicas é bastante irrelevante, havendo capitais provinciais sem sequer uma. Nas famílias dos alunos, devido aos altos índices de analfabetismo, raramente existem adultos leitores que sirvam de referências ou agentes de iniciação para os mais novos. Nesse contexto, a escola constitui o lugar privilegiado de contacto com bens culturais como a leitura. Ela é, para muitos alunos, a única e talvez a última instância (sobretudo se consideradas as altas taxas de evasão escolar) onde ter acesso à leitura literária e desenvolver competências para sua leitura. Compreendemos, por isso, que cabe a esta instituição garantir o acesso à leitura literária, a sua democratização e, por via dela, a democratização do leitor, referida por Paulino. Esse exercício requer, não só a literatura estar presente na escola, mas, principalmente, uma escolarização adequada, isto é, práticas pedagógicas que possibilitem experiências significativas de leitura de e com textos literários.

### **2.1.3. A literatura e a formação de leitores para a cidadania**

Formar para o pleno exercício da cidadania, conforme proposta do Sistema Nacional de Educação de Moçambique (SNE), passa por as práticas de ensino possibilitarem que o aluno desenvolva um conjunto de competências fundamentais, dentre as quais o domínio da linguagem, tanto nas suas modalidades de produção, quanto de recepção. Corroborando Moita Lopes (1994), a linguagem possibilita a construção do mundo social e é condição para que ele exista. A linguagem é organizadora do pensamento e da realidade e, por isso, produz transformações no indivíduo, no seu modo de ler o mundo e a sua realidade (SANTOS et al. 2017). Numa sociedade letrada, em particular, a produção, reprodução, circulação e transformação de sentidos dá-se prioritariamente por meio da linguagem escrita, envolvendo a escrita propriamente dita e a leitura. Nesse sentido, a participação do indivíduo na sua sociedade, acto que o torna efectivamente cidadão, demanda que ele seja capaz de dominar e operar com a escrita, quer produzindo sentidos através de

textos os mais diversos, quer atribuindo sentidos a textos produzidos e colocados em circulação nas diferentes esferas da sua sociedade. Implica, portanto, noutras palavras, que saiba ler e escrever. Duas competências cujo desenvolvimento cabe historicamente à escola.

No que diz respeito especificamente à leitura, trata-se de a escola tornar o aluno um leitor, no sentido em que seja capaz de fazer uso efectivo da leitura respondendo às demandas da participação na sociedade. A escola deve:

Promover, por meio de sua acção pedagógica, a apropriação das habilidades e das capacidades que permitem ao indivíduo participar das mais variadas práticas de leitura do seu tempo/espço, de forma que a experiência de leitura, como meio e como conteúdo, promovam as transformações nas suas interacções com o mundo, transformando-o em sujeito de leitura. (SANTOS et al. 2017, p. 3),

Formar leitores nesta perspectiva tem duas implicações para as práticas de ensino promovidas na escola. Por um lado, a superação de uma concepção de leitura restrita ao exercício de descodificação. Em tempos em que os usos da escrita vão se tornando cada vez mais diversos e complexos, envolvendo novos e múltiplos recursos semióticos, como os digitais, é insuficiente que a escola se limite a trabalhar a leitura enquanto simples capacidade de descodificar palavras, tomando-se o texto como simples repositório de mensagens de um determinado autor, as quais devem ser captadas pelo aluno-leitor. A descodificação, cujo domínio é fundamental e liminar, não corresponde às habilidades necessárias para que o aluno-leitor compreenda, interprete os diversos textos e discursos postos a circular na esfera social em que se insere. Espera-se que a escola promova a leitura enquanto um processo de interacção envolvendo o aluno-leitor e o autor por intermédio do texto. Nesse sentido, perspectiva-se um aluno-leitor activo, responsivo, capaz de “escapar da literariedade dos textos, interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social, discutir com eles, replicando-os e avaliando posições e ideologias que constituem os seus sentidos”(ROJO, 2002?, p. 2).

Em decorrência, em parte, desse alargamento da concepção de leitura, formar leitores implica, também, que a escola possibilite que o aluno se aproprie de diferentes formas e usos da escrita. Portanto, alargar a perspectiva de leitura e ampliar os géneros de textos/discursos<sup>30</sup> trabalhados em aula.

---

<sup>30</sup> Reconhecemos a discussão em torno do uso das expressões *género discursivo*/*género textual* e as consequências da opção por cada uma. No entanto, a discussão não se enquadra no escopo deste trabalho.

Não expor, confrontar e envolver, por meio de práticas escolares explícitas, o leitor que se quer formar, à diversidade e complexidade de todas as formas que a escrita pode assumir e às múltiplas famílias de práticas que essas formas, nos seus contextos, exigem, é participar, por um lado, em processos de exclusão que reforçam as condições de vida daqueles para quem a escola pode ser uma garantia de subsistência, produzindo e reproduzindo ainda mais níveis da pirâmide do que o velho capitalismo da era industrial. (DIONÍSIO, 2005 p. 77-78)

A literatura constitui uma das formas e usos da escrita que é fundamental a escola promover, dadas as suas potencialidades pedagógicas no trabalho com a linguagem e pelas consequências sócio-políticas que o seu domínio acarreta. Para além da sua função formativa, decorrente de o seu ensino envolver aspectos histórico-culturais e simbólicos e actuar nas dimensões afectiva e cognitiva (conforme procurámos demonstrar nas abordagens anteriores), a literatura é, sem dúvidas, uma das formas mais sublimes de exercitação da linguagem escrita. Como explica Todorov (2003), nela, a linguagem escrita é ponto de partida e ponto de chegada. Fornece-lhe tanto a sua configuração abstracta quanto a sua matéria perceptível, e o seu conhecimento pode lançar nova luz sobre as propriedades da própria linguagem. A leitura de textos literários, a sua compreensão, a reflexão e escrita sobre e a partir deles revelam-se como formas de descoberta, de experimentação de sensações, de alargamento de horizontes e compreensão da realidade. Para além de que, dada a utilização que fazem dos recursos linguísticos, os textos literários constituem lugar de aprendizagem da língua e experimentação da sua plasticidade, para além dos usos ordinários, normatizados úteis à comunicação funcional e imediata. A leitura de literatura é:

Uma prática fundamental para a constituição do sujeito da escrita. É no exercício da leitura e da escrita literária que se desvelam as arbitrariedades das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se contrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é de todos. (COSSON, 2010, p. 16)

### CAPÍTULO 3

## ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA: FINALIDADES, PERSPECTIVAS E METODOLOGIAS

Neste capítulo, a partir de autores como Zilberman (2016), Rouxel (2013), Jouve (2012), Todorov (2009), discutimos as abordagens dominantes no que diz respeito às finalidades, enfoques e metodologias de ensino da literatura na escola. Assumimos aqui a posição de que o ensino da literatura deve visar, fundamentalmente, a formação do leitor e, por conseguinte, deve se orientar numa perspectiva que coloque no centro das aulas o texto, isto é, a sua leitura e exploração, por meio de variadas actividades, como as de análise, que visem a sua compreensão, interpretação e discussão, desvelando, assim, as referências do mundo nele presentes.

### **3.1. Finalidades, enfoques e metodologias no ensino da literatura**

Embora não deixem de ser preocupantes os sinais de redução da presença da literatura no currículo do Ensino Secundário Geral, pensamos que o problema da sua presença na escola moçambicana, mais do que de quantidade, tem que ver com a qualificação das práticas didáctico-pedagógicas. Mais concretamente, trata-se da ausência de clarificação sobre (i) as finalidades, explicitando-se o que se espera que decorra do ensino da literatura; (ii) os enfoques e as orientações metodológicas, definindo explicita e coerentemente quais devem os eixos centrais do trabalho com conteúdos de literatura e como organizar situações de aprendizagem que contribuam para desenvolver no aluno as competências que se pretende<sup>31</sup>. Interessa-nos, por isso, fazer aqui uma breve abordagem em torno de questões relativas a para quê, o que e como ensinar quando se ensina literatura, que nos parecem ser os grandes problemas das discussões em torno da escolarização da literatura. Discute-se, nomeadamente qual deve ser o fim e o centro do trabalho com a literatura, e quais caminhos permitem viabilizar o projecto que se pretende com esse trabalho. Deve-se ensinar o texto na sua dimensão formal, imanente, privilegiando os mecanismos de sua construção enquanto objecto estético, autónomo, portanto, questões ligadas à retórica e poética, ou estudar a obra, as suas funções transcendentais, o texto no contexto, focalizando a sua função?

---

<sup>31</sup> Não supomos, aqui, que deve haver uma espécie de “cartilha” que prescreva métodos de ensino de literatura. Pensamos, no entanto, que deve haver parâmetros, explícita e coerentemente formulados, que sirvam de referenciais para a actuação do professor, sem, obviamente, limitar a sua autonomia pedagógica.

### 3.1.1. Sobre as finalidades

Reflectir sobre as finalidades e os objectivos do ensino de literatura deve ser, conforme sugere Rouxel (2013), exercício preliminar ao ensino, pois é a partir dessa reflexão que questões relativas a, por exemplo, opções teóricas e metodológicas se tornam viáveis<sup>32</sup>. Como qualquer prática pedagógica, o ensino de literatura não é neutro, cumpre, evidencia e articula um determinado projecto político-social. Está sempre em causa nesse ensino uma visão particular, um ideal de sociedade e de cidadãos que se pretende formar. As finalidades do ensino da literatura são igualmente justificadas em função do tipo de sociedade, das circunstâncias sociais e políticas, ou, ainda, em função dos paradigmas pedagógicos e concepções teóricas dominantes.

No tocante às finalidades do ensino de literatura, podemos distinguir duas abordagens. A primeira é aquela em que o ensino de literatura está associado a um projecto nacionalista, servindo como veículo de elementos do património cultural da nação. A segunda, a qual defendemos, é aquela em que o ensino visa fundamentalmente o desenvolvimento de competências de leitura. Na primeira vertente, a literatura é concebida enquanto manifestação e repositório dos elementos caracterizadores da nação, o seu ensino visa reforçar a noção e a consciência de identidade nacional. Por isso, investe-se em uma perspectiva historiográfica do ensino de literatura. Em termos metodológicos, o ensino incorpora uma concepção ascensional e progressiva da trajectória da literatura (ZILBERMAN, 2016) e assenta na abordagem dos movimentos literários, suas características, estilos de época, seus autores proeminentes, usos de linguagem enquanto constitutivos do ideário comum da nação.

Esta abordagem remonta aos finais do século XVIII e inícios do século XIX, quando uma nova ordem política, jurídica, social e económica se instituiu e se consolidaram os Estados-Nação no ocidente. Nesse contexto, a escola estava vocacionada para a difusão de valores que permitissem o desenvolvimento de um espírito identitário e de unidade política e cultural nacional. Tal como demonstram pesquisas feitas no contexto brasileiro, a abordagem historiográfica ainda é predominante, apesar de se terem transformado as condições sociais, políticas que a justificavam. William Roberto Cereja (2004), em sua pesquisa de doutorado,

---

<sup>32</sup> A precedência da questão sobre o para quê ensinar já fora apontada por Geraldini (1984, p. 40), quando afirmava que “os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas.”

investigou as práticas de ensino de literatura no ensino médio do Brasil, e constatou que o texto literário continua a não ocupar o centro das interações na sala de aula de literatura. Privilegia-se uma abordagem historiográfica que consiste na periodização e caracterização dos movimentos literários, descrição de estilos, autores e suas obras de referência. Também a tese de Oton Magnos Santana dos Santos, defendida em 2017, na Faculdade de Educação da Unicamp, constatou, através de uma pesquisa etnográfica realizada com professores e alunos de duas escolas públicas da Bahia, que, entre os modelos de educação literária praticados, destaca-se o historiográfico-literário.

Zilberman (2016) observa que, com a falência dos Estados-Nação, a emergência e o desenvolvimento dos estudos culturais, de gênero e dos estudos pós-coloniais, bem como devido à ascensão pública de grupos populares, que não se reconhecem nos padrões identitários que a escola procura veicular, o ensino ancorado na História e Teoria literárias passou a ser colocado em questão. Leite (1986) faz notar que esse ensino corresponde a uma visão elitista e ideológica que ilustra um universo hierarquizado e útil à reprodução didáctica dos valores dominantes. Para além disso, existe a compreensão de que as utilizações que se fazem do texto literário na escola, quer como recurso para o ensino de história da literatura, quer como modelo de boa linguagem, de valores e comportamentos, resultam sempre inadequadas e reducionistas quanto às potencialidades e mais valias da literatura. Marisa Lajolo (1984), em seu artigo sugestivamente intitulado “O texto não é pretexto”, demonstra quão artificiais e discutíveis são essas funções que se pretende que o texto literário cumpra na escola. Segundo a autora, usar o texto literário como pretexto para o ensino da história literária, por exemplo, é ignorar o carácter histórico e ideológico que constitui essa mesma história; e tomar a linguagem literária como modelo, que se deve copiar como o “bem falar e escrever”, é, igualmente, ignorar a natureza e a complexidade da própria linguagem.

Diversos autores defendem, actualmente, que o ensino de literatura deve orientar-se para a formação de leitores. O reconhecimento da formação de leitores como sendo a finalidade do ensino de literatura radica do entendimento de que, embora todos tipos de textos sejam formas de construção de sentidos e que, a princípio, não devem ser hierarquizados, o texto literário, dada a sua natureza ficcional, distingue-se e constitui uma forma privilegiada de construção de sentidos dada a sua natureza ficcional. O texto de ficção, como explica Aguiar (2013), distingue-se pela abertura ao que pode ser, dando margem à imaginação e à criação, ultrapassando as referências espaciais e temporais com que se estrutura, para jogar com o provável, com o possível. Ainda de acordo com a autora, diferentemente de outros, que tratam daquilo que é ou que foi, nascidos do compromisso com a realidade próxima, factual, e

marcados no tempo e no espaço, e, por isso, menos abertos, a leitura do texto literário, objecto despragmatizado, coloca-se sempre como uma sugestão, com espaços vazios e indeterminações que devem ser preenchidos pelo leitor, mobilizando, e nisso (re)construindo, uma série de conhecimentos e habilidades. O texto literário não impõe saberes, convenções e normas ao leitor. Pelo contrário, sugere-os colocando-os em questionamento. Bernardes e Mateus (2013), ao explicitar o potencial pedagógico da literatura para a formação de leitores, referem que (i) dada a sua inscrição num sistema de comunicação secundário que o faz ultrapassar o plano da transmissão unívoca de informação e lhe permite reproduzir situações complexas, o texto literário proporciona material com elevado potencial de significação e representação do mundo; (ii) e ao veicular mensagens de natureza plurissignificativa, ele presta-se à aquisição e ao treino de modalidades de leitura complexas, que não se podem garantir com as realizações discursivas do quotidiano. A estes aspectos podemos acrescentar o facto de que, na sala de aula, na leitura de literatura, mais do que no de outros géneros, realiza-se um trabalho linguístico intenso<sup>33</sup> e lida-se com uma multiplicidade de códigos e referências histórico-culturais e simbólicas traduzidas nos textos.

A ideia de que ao ensino de literatura compete a formação de leitores reenvia-nos à reflexão em torno do que efectivamente implica formar leitores. Dionísio (2005) observa que, embora essa finalidade que se reconhece ao ensino de literatura seja consensual, deve-se ter em conta que formar leitores é um objectivo cuja concretização varia na medida em que varia o entendimento do que seja a leitura, as suas funções, as formas que toma a sua escolarização dependendo do sujeito que se quer formar em cada momento histórico e social. Em conformidade com a autora, essa variação decorre do facto de que:

É possível, pois, identificar projectos políticos sociais nos quais a formação de leitores significa ora a formação de indivíduos capazes de ler rápida, fluente e eficazmente, e de assim serem capazes de responder às demandas sociais e encaixarem-se nos nichos existentes no mercado de trabalho (...) ora indivíduos flexíveis e que, também, lendo rápida, fluente e eficazmente, sabem adequar as suas práticas às diferentes situações em que se envolvem comunicativamente e, assim, aos fins que definem – ou lhes são definidos – para a sua leitura; ora, ainda indivíduos de quem se espera aceitação, consumo do quem vem do mercado (incluindo o cultural), a reprodução do senso comum, a assimilação de conteúdos e comportamentos. Nestes projectos, as práticas de leitura visadas por tal formação nada terão a ver com a criação de condições para um verdadeiro exercício da cidadania. (DIONÍSIO, 2005, p. 72)

---

<sup>33</sup> Sabe-se que a competência linguística é um dos factores decisivos (facilitadores ou inibidores) na leitura. O texto literário expõe o leitor, em extensão e profundidade, a uma vasta gama de possibilidades de utilização e manifestação dos recursos linguísticos, promovendo, assim, a sua consciência linguística, o enriquecimento do vocabulário, códigos retóricos e sensibilidade estética.

Formar leitores implica, pois, pensar no projecto político-social que se tem na escola e, derivado disso, como diz Rezende (2013), reflectir sobre que figura de leitor se pretende formar. Se o projecto é, de facto, que a escola prepare o aluno para o pleno exercício da cidadania, conforme se propõe o Sistema Nacional de Educação, pensamos que se deverá ter no horizonte um leitor que, mais do que descodificador, desempenhe funções de co-autoria ou participante textual, usuário de textos e analista crítico (DIONÍSIO, 2005). Enquanto co-autor, o leitor participa na construção dos sentidos do texto, mobilizando os seus conhecimentos de mundo (repertório) para preencher os vazios do texto, com o qual dialoga. Como utente de textos, ele usa-os de forma situada, reconhecendo as suas determinantes sociais, históricas e ideológicas e as implicações desses factores na sua própria tessitura. Como analista e crítico, o leitor reconhece que os textos manifestam ou reflectem ideias, valores e visões de mundo, não só de seus autores, mas também, possivelmente, de classes ou grupos sociais em que esses autores estão situados.

O trabalho com a literatura, na sala de aula, pressupondo esse leitor, consistirá, portanto, em momento, não de fixação de saberes e modelação de comportamentos, mas de diálogo, reflexão, comparação, (re)construção e interrogação, em que a leitura do texto admite a pluralidade de interpretações, pensamentos e opiniões. Esta perspectiva demanda, ainda, que o professor privilegie abordagens e selecção de textos que, no lugar de serem doutrinários e encerrarem alguma moral a inculcar nos alunos, enfatizem a contradição e o rompimento, instalando no aluno a dúvida, a suspeição e exigindo dele um exercício de análise, comparação e crítica. Tornados rotineiros e dominados pelos alunos, estes exercícios implicados na leitura de literatura transformar-se-ão em competências que lhe poderão permitir uma participação mais consciente em diferentes práticas da sua sociedade.

### **3.1.2. Sobre os enfoques do ensino**

Neste aspecto, parece-nos, também, poder-se distinguir, basicamente, dois enfoques que têm sido tomados como eixos do ensino da literatura na escola, quais sejam o foco na estrutura interna do texto e o foco no contexto e função do texto.

Na abordagem que direcciona o foco na análise interna da obra, compreende-se a literatura como um sistema imanente, regido por leis próprias e independente de factores externos. Os princípios desta abordagem derivam das concepções do estruturalismo linguístico, uma corrente de pensamento cujo desenvolvimento teve início no século XX, com os trabalhos do linguista e filósofo genebrino, Ferdinand de Saussure (1857 – 1913). Com

Saussure, a língua é compreendida como um sistema articulado de signos e o seu estudo realiza-se num plano sincrónico, buscando revelar-se a sua estrutura, isto é, as regras de seu funcionamento interno.

Na Teoria e Crítica literárias, onde o estruturalismo exerce(u) grande influência, o texto literário passou a ser analisado de acordo um conjunto de princípios, procedimentos e técnicas que consistem na sua descrição, na sua natureza imanente, e visando compreender o seu funcionamento interno. À semelhança da língua, a literatura passou a ser entendida como um sistema de signos, com modos de funcionamento próprios. Na lógica estruturalista, a organização da obra é vista como interna ao sistema literário, sem relação com referente externo algum. Portanto, a obra literária situa-se num plano para além da história, a cujas determinantes é refratária.

No referente ao ensino da literatura, tal perspectiva é enformada por procedimentos metodológicos que enfatizam, por exemplo, a análise dos elementos constitutivos da narrativa, tais como personagens, tempo, espaço e suas respectivas classificações e funções. O que se ensina dos textos são os elementos que os instituem, as técnicas de sua construção e a sua classificação tipológica. O cerne do estudo são os mecanismos de sua construção.

À tradição de ensino centrado na obra tomada em si, contrapõe-se uma abordagem que valoriza o contexto e as funções transcendentais do texto. Parte-se da compreensão de que nenhuma obra de arte se basta a si mesma (CEIA, 2004), desse modo, não se pode tratar de textos sem finalidade ou sentido além ou fora de si. Candido (2012) explica que a literatura constitui um raciocínio feito com referência à história e, enquanto objecto de conhecimento e projecção da experiência humana, ela desperta inevitavelmente o interesse pelos elementos contextuais. Para o autor, a obra literária possui uma função social, isto é, ela desempenha um determinado papel na sociedade. A função social da literatura evoca a ideia de pertinência e de adequação à realidade e, então:

Provoca não apenas uma certa inclinação para o lado do valor, mas para o lado da pessoa; no caso, o escritor (que produz a obra) e o leitor, coletivamente o público (que recebe seu impacto). Pensamos em função no domínio da literatura, pensamos imediatamente (1) em função da literatura como um todo; (2) em função de uma determinada obra; (3) em função do autor – tudo referido aos receptores. (CANDIDO, 2012, p. 81)

Diversos estudos têm constatado que o ensino de literatura tem sido pautado pela perspectiva que valoriza a dimensão estética dos textos, às vezes, em detrimento e até por exclusão da função e do contexto. No entanto, essa perspectiva está longe de ser consensual e a questão de qual abordagem deve constituir o eixo do ensino de literatura suscita grande debate, havendo, por um lado, autores que dicotomizam os enfoques, defendendo um por exclusão do outro, e, por outro lado, aqueles que assumem posturas mais conciliatórias. Vicent Jouve é um exemplo do primeiro caso. No último capítulo do seu livro “Por que estudar literatura?”, de 2012, o autor discute a problemática de qual deve ser o eixo do ensino de literatura, se a obra na sua dimensão de objecto estético ou enquanto objecto de linguagem. Para este professor francês, embora, à primeira vista, pareça lógico pensar-se que a dimensão estética constitua o eixo do ensino, cabendo ao professor formar o gosto e a capacidade de apreciação das obras, esta postura é duplamente arriscada. Na sua percepção, é impossível e eticamente discutível ensinar o prazer estético, dado que, por um lado, sendo produzido a todo momento, “para experienciá-lo ninguém tem necessidade da mediação de um ensino. Por outro lado, não é indiferente orientar o gosto para um e não para outro objeto.” (JOUVE, 2012, p. 134)

Para o autor francês, deve distinguir-se o quadro individual da relação estética e o quadro institucional. O primeiro tem que ver com o prazer pessoal e o último tem que ver com o facto de que a relação com a obra deve ser útil para a sociedade. Este último refere-se à questão de por que fazer estudar uma obra, enquanto aquele primeiro refere-se à questão de por que ler obras literárias. Neste sentido:

No quadro do ensino, temos todo direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objectos de linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa. (JOUVE, 2012, p. 135) [destaque do autor]

Jouve (2012) assume claramente o posicionamento de que o eixo do ensino de literatura não deve ser o texto em si, na sua dimensão estética. Esta tomada de posição percebe-se mais claramente quando o autor, refutando o pensamento de Jean-Marie Schaeffer

de que a ficção deve cumprir imperativamente a sua função imanente para cumprir eventuais funções transcendentess<sup>34</sup>, afirma que:

Uma obra grande obra é justamente aquela que se mantém capaz de desempenhar importantes funções transcendentess, apesar das disfunções de sua função imanente. Os textos do patrimônio não são aqueles cujo interesse sobrevive à inevitável fadiga? Com o tempo, é a função transcendente das obras que importa, não sua função imanente. (JOUVE,2012, p. 135)

O autor coloca a questão nestes termos para concluir que o projecto do professor é diferente do projecto do teórico da literatura, pelo que quem ensina deve se ocupar com a questão sobre quais aspectos da obra merecem ser considerados no currículo, no lugar de se preocupar com o que é uma obra literária. Embora concordemos com esta conclusão, pensamos que não se pode radicalizar dicotomizando a forma e a função como parece fazer o autor. O professor, ainda que tenha um projecto diferente do projecto do teórico, não pode optar, nas suas práticas de ensino, por uma excluindo a outra. A especificidade da literatura reside na articulação de um estrato estético e de um estrato epistemológico. Como explica Santos (2008), a eficácia estética e a eficácia intelectual estão no acto literário, ligadas e agindo uma sobre a outra. O próprio Jouve, no capítulo “A significação artística”, do mesmo livro, reconhece essa especificidade da obra literária.

A forma e a função não são dois pólos que se excluem. Candido (2012) questiona essa tendência de dicotomização – estética e função – vistas como mutuamente exclusivas. Partindo da constatação da tendência estruturalista de sobrevalorizar a forma em detrimento da função, o autor explica que não existe incompatibilidade metodológica entre o estudo da forma e da função. Não se deve querer substituir um enfoque pelo outro. Eles são solidários e estabelecem o que ele chama de *independência dependente*. Na sua perspectiva, “uma visão íntegra da literatura deverá conciliar num todo explicativo coerente a noção de estrutura e a de função” (CANDIDO, 2012, p. 82).

O texto de Todorov (2009) também se inscreve nesse debate. O autor questiona o que deve ser o objecto do ensino de literatura na escola e se devemos estudar, em primeiro lugar, os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras ou se devemos estudar as obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos.

Todorov parte igualmente da constatação da predominância, na escola francesa, de um ensino voltado para a estrutura, e explica que:

---

<sup>34</sup> A função imanente refere-se ao objecto em si, como contendo seus próprios princípios e fins. A função transcendente, refere-se ao fim externo e superior ao objecto em si.

Em sua aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registos, as modalidades de significação e argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa etc. Ele estuda também as obras” (TODOROV, p. 28-29)

Como se pode notar a partir da última frase, Todorov não coloca a forma e a função em pólos opostos e inconciliáveis. Pelo contrário, adverte para o risco da sobrevalorização de um ou outro tomando-o como hierarquicamente mais importante na abordagem do texto literário.

O sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjectivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os factos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim” (TODOROV, 2009, p. 31) [grifos do autor]

O autor explica que as questões de retórica e poética são construções abstractas, conceitos forjados pela análise literária, afim de abordar as obras; nenhum deles diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam. Mas isso não significa que essas abordagens não sejam necessárias. Elas o são, “na condição de manter a sua função de instrumentos, em lugar de se tornarem seu objectivo próprio.” (TODOROV, 2009, p. 32). O autor afirma ainda que:

Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com o contexto; não apenas os meios se devem tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objectivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. [...] Não se trata de uma sugestão para que o ensino de literatura “se apegue inteiramente em prol do ensino das obras, mas de que cada um encontre o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige a especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não aos estudos literários. É preciso, então, ensinar aquelas e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. (TODOROV, 2009, p. 34)

Concordamos com o autor e pensamos que as práticas de ensino de literatura devem orientar-se por uma perspectiva que situe o lugar e a função de cada conhecimento, em vez de os dicotomizar. No centro das aulas deve estar o texto, e a sua leitura, a sua exploração devem realizar-se concretamente, com recurso a variadas actividades que devem visar à compreensão e à interpretação (COSSON, 2010), desvelando-se, assim, as referências do mundo presentes no texto. A análise dos mecanismos de elaboração, a historiografia literária, as informações biográficas e as construções linguísticas devem se situar como ferramentas ao serviço da exploração do texto e não como fins em si.

### **3.1.3. Sobre os métodos**

A falta de propostas metodológicas sistematizadas e fundadas em pressupostos teóricos explícitos sobre literatura, leitura e seu ensino constitui outro dos grandes problemas do ensino da literatura na escola. Os professores, no contexto moçambicano, confrontados com um número elevado de turmas, invariavelmente numerosas, ao que se acrescentam constrangimentos relacionados com a falta de livros e obrigações de cumprir os programas escolares, geralmente conduzem as suas aulas com recurso aos livros didácticos<sup>35</sup>. Apesar de, na generalidade, esses livros fornecerem o mesmo tipo e sequências de actividades (apresentação do texto, explicitação do vocabulário, questionário com perguntas de avaliação, explorando elementos formais dos textos e exercícios gramaticais), apresentarem grandes confusões e inconsistências teóricas e nem sempre estabelecerem uma articulação compreensível com os objectivos programáticos, os professores fundam as suas práticas nesses materiais sem procederem a sua avaliação crítica e ou adaptação.

Reconhecendo a centralidade dos procedimentos metodológicos nas práticas de ensino de literatura e a necessidade de ultrapassar abordagens fundadas nos modelos tradicionais, comprovadamente ineficazes para a formação de leitores, diversos autores têm sugerido conjuntos sistematizados de métodos que sirvam de suporte para o trabalho com a literatura. Não se trata de um conjunto de actividades que se pretendam modelos para implementar na sala de aulas, mas de linhas de orientação ou pressupostos que norteiem o professor na formulação, estruturação ou escolha de procedimentos didácticos que atendam aos objectivos que se pretende viabilizar, o perfil e as necessidades dos alunos com que se

---

<sup>35</sup> Os livros didácticos para o Ensino Secundário são produzidos de forma independente pelas editoras. Até recentemente (2016), o colectivo de professores de disciplina é que se responsabilizava pela selecção do livro a usar na escola. Devido a este procedimento de selecção do livro, circulavam na escola secundária diferentes livros, traduzindo arcabouços teóricos diversos. Actualmente, o Ministério da Educação selecciona o livro e o recomenda aos professores. Apesar desta nova modalidade, continuam a circular nas escolas, para cada classe, livros produzidos por diferentes editoras e com orientações teóricas diversas.

trabalha, e as circunstâncias históricas e sociais das práticas de ensino. Sistematizamos aqui duas propostas, nomeadamente o Método Recepional, de Aguiar e Bordini (1993) e a Sequência Básica de Cosson (2012), por julgarmos corresponderem a perspectivas de trabalho que colocam a leitura no centro das práticas de ensino da literatura.

### **3.1.3.1. Método recepcional**

O método recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1993), funda-se teoricamente nos pressupostos da Estética da Recepção, que defendem os princípios de relativismo histórico e cultural e a completude e mutabilidade da obra literária. Diferentemente do historicismo positivista, em que se considera que os fenómenos literários são, univocamente, determinados pelos factos sociais, na perspectiva da Estética da Recepção, a obra literária é vista como um sistema de sentidos aberto, inacabado, com pontos de indeterminação e integrado num contexto histórico e social o qual ela influencia e do qual também sofre influência. Sendo assim, a obra literária admite sempre novas possibilidades de leitura e apela à colaboração do leitor, concebido como um elemento participativo e actuante no processo de leitura, que, através dos seus conhecimentos prévios ou seus horizontes de expectativas<sup>36</sup>, colabora no preenchimento dos pontos de indeterminação/espacos vazios do texto. O significado atribuído ao texto será, então, resultante da interacção que com ele estabelece o leitor.

Em termos de princípios, o método recepcional do ensino de literatura caracteriza-se por colocar ênfase no leitor, nos seus conhecimentos prévios e no seu ponto de vista sobre o texto, e por assumir a transitividade e a pluralidade significativa do texto literário. A aplicação deste método, conforme as autoras proponentes, visa assegurar que os alunos efectuem leituras compreensivas e críticas, questionem as leituras efectuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural, transformem os próprios horizontes culturais e sejam receptivos a novos textos e a leituras de outrem. Na implementação do método recepcional, Aguiar e Bordini (1993) sugerem um roteiro com cinco etapas, nomeadamente: (i) determinação de horizontes de expectativas, (ii) atendimento dos horizontes de expectativas, (iii) ruptura dos horizontes de expectativas, (iv) questionamento dos horizontes de expectativas, e (v) ampliação dos horizontes de expectativas.

---

<sup>36</sup> De acordo com Bordini e Aguiar (1993), Robert Jauss chama de horizontes de expectativas o quadro de referências que incluem todas as convenções estético- ideológicas, que possibilitam a produção/recepção de um texto.

Na primeira etapa, o professor procura diagnosticar o horizonte de expectativas do aluno (seus valores, crenças, interesses, conhecimentos, habilidades de leitura, interpretação, bagagens de leitura, gêneros preferidos), através da observação directa do seu comportamento, suas reações espontâneas a leituras anteriores, seus comentários e posicionamentos em debates. Este exercício permite que o professor tenha claro, por um lado, a que aspectos deve prestar mais atenção e que actividades ou estratégias de leitura devem ser exercitadas na sala de aula, e, por outro lado, que obras podem provocar o estranhamento (pela sua temática, estrutura e linguagem) e a consequente ruptura e expansão do horizonte de expectativas do aluno. Na segunda etapa, o professor procura atender aos interesses dos alunos, fornecendo textos que correspondam a temáticas e gêneros conhecidos e dominados pelos alunos, bem como referendam os seus sistemas de valores e crenças. O que se pretende é criar um “pano de fundo”, sobre o qual se vai realizar o trabalho subsequente na terceira etapa, de ruptura de horizonte de expectativas, em que se introduzem textos que recuperam as mesmas temáticas, os mesmos gêneros, mas com registos e níveis de língua diferentes, abordagens com profundidade e graus de complexidade que desafiam o aluno e provocam abalos nos seus conhecimentos, sistemas de valores e esquemas de compreensão da realidade. A quarta etapa, de questionamento do horizonte de expectativas, consiste na comparação entre as actividades das duas etapas anteriores. Os alunos reflectem sobre as actividades realizadas avaliando quais textos e actividades, pela sua complexidade e pelo que permitiram descobrir, possibilitaram novas aprendizagens e novas formas de pensar sobre a temática abordada. Perspectiva-se que, a partir desse exercício, se tornem conscientes dos processos de leitura que lhes permitem preencher os pontos de indeterminação dos textos e construir-lhes significados. A etapa final, de ampliação de horizonte de expectativas, é momento de reflexão sobre a vinculação do texto e das actividades de leitura empreendidas com o modo como os alunos vêem o seu mundo. O professor estimula os alunos a verbalizar o que lhes terá valido a experiência de leitura realizada, quer em termos de como pensavam e passaram a pensar a temática abordada, bem como em termos do que envolve posicionar-se perante as diferentes realidades da sua sociedade.

### **3.1.3.2. Sequência básica**

A sequência básica é uma proposta de Rildo Cosson (2012). Na concepção deste método, o autor baseia-se em dois pressupostos. O primeiro é o de que, na escola, a literatura tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura, mas, sobretudo, porque nos fornece instrumentos necessários para conhecer e articular

com proficiência o mundo feito de linguagem. O segundo pressuposto é o de que a literatura é uma prática e um discurso, e no centro das práticas de ensino, mais do que um conhecimento literário, deve estar a leitura efectiva dos textos, possibilitando ao aluno o alargamento da sua experiência e habilidades de leitura. Sendo assim, informações específicas do campo da literatura, tais como os relativos à crítica, teoria ou história literária, justificam-se enquanto permitirem a ampliação dessa experiência de leitura. O autor entende que ler implica troca de sentidos entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, uma vez que os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Segundo o autor, ao lermos, abrimos uma porta entre o nosso mundo e o mundo do outro. Com efeito:

O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efectiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. (COSSON, 2012, p. 27)

Partindo dessa concepção de literatura enquanto discurso sobre o mundo e de leitura enquanto negociação de sentidos, Cosson (2012), propõe, para conduzir o ensino de literatura na escola, as sequências didáticas básica e expandida. Enquanto a primeira enfatiza a experiência da interpretação e construção de sentidos, a segunda é uma extensão da primeira para integrar a aprendizagem sobre a literatura (a vertente tradicional de saberes sobre estrutura e história da literatura). A sequência básica é mais consentânea com o que temos vindo a defender, um ensino orientado para a leitura. Por isso, não adoptamos a sequência expandida.

A sequência básica é constituída pelos momentos de motivação, introdução, leitura e interpretação, e pode seguir três perspectivas metodológicas, nomeadamente a técnica da oficina (que consiste em levar o aluno a construir o seu conhecimento pela prática), técnica do andaime (trata-se de dividir com o aluno e, nalguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento e está ligada à pesquisa e reconstrução dos saberes literários) e o Portfólio (consiste no registo das diversas actividades realizadas pelo aluno, de modo a se poder visualizar o seu crescimento).

Na sequência básica, o momento de motivação consiste num conjunto de actividades, que podem ser realizadas na aula ou fora dela, procurando explorar a antecipação dos sentidos do texto pelo aluno. Cosson (2012), sugere que as práticas de motivação estabeleçam laços estreitos com o texto que vai ser lido a seguir. Isso pode ser concretizado, por exemplo, pela discussão antecipada de um assunto que vai surgir no texto e podem ser exploradas actividades de oralidade e escrita e pesquisa. O momento de introdução consiste na apresentação do autor e da obra. Essa actividade pode ser concretizada através da apresentação da biografia do autor (enfocando aspectos que despertem a curiosidade e o interesse); a contextualização da obra por meio de sinopses, resenhas, polémicas em torno dela. Deve-se ter o cuidado para que esse momento não se prolongue demasiado e não imponha leituras já construídas nem se torne exaustiva a apresentação do autor ao ponto de se confundir a sua vida com o assunto do texto. O terceiro momento, o da leitura, consiste no acompanhamento do processo de leitura, sendo que o professor vai solicitando que os alunos apresentem o andamento da leitura, as impressões, os resultados. Cosson sugere que a leitura seja feita com intervalos, em que o professor procura captar as dificuldades dos alunos, tomando atenção para questões, por exemplo, de interacção com o texto, ritmo de leitura, vocabulário, estrutura composicional, expectativas do leitor. O último momento, de interpretação, é aquele em que se entrecem os enunciados que constituem as inferências, para fazer a construção do significado do texto. O autor sugere que a interpretação seja feita em dois momentos, o interior e o exterior. O primeiro é aquele em que se procura uma apreensão global da obra, pensando-se no que se captou do assunto, da problemática e das estratégias de sua construção. O momento exterior é o de partilha e discussão com a turma das interpretações de cada aluno. Nesse momento, podem-se explorar, também, actividades de dramatização, resenha crítica oral ou escrita e redacção de diários de leitura.

Quer o método recepcional quer a sequência básica que apresentamos têm validade apenas enquanto exemplos de métodos e não modelos que devem ser taxativamente aplicados. A sua aplicação deverá atender às especificidades dos contextos, dos objectivos perseguidos, dos géneros trabalhados, dos alunos com os quais se trabalha. Em muitas escolas moçambicanas, constringidas com turmas numerosas, falta de materiais e a lógica de distribuição de horas lectivas semanais que não fornece tempo suficiente aos professores para fazerem abordagens mais sistemáticas e demoradas, pensamos que esses métodos deverão ser objecto de reformulações, adaptações. O que julgamos fundamental são os pressupostos em que assentam os dois métodos e o foco que colocam no trabalho de leitura de literatura, observando os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Enquanto se garantir a

centralidade do texto, a sua leitura e exploração, discussão, e partir-se dos conhecimentos e da interpretação do aluno, reforçando-os e mostrando que o texto que lê é um discurso sobre a realidade, que é situado, passível de questionamento e reformulação, a questão das etapas a seguir torna-se apenas um referencial, cuja aplicação se torna mais flexível e a critério do professor.

## **CAPÍTULO 4**

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa. Iniciamos com uma breve contextualização sobre a Língua Aplicada, campo em que a nossa pesquisa se insere. Na sequência, explicitamos as abordagens de pesquisa por que optámos, nomeadamente a abordagem qualitativa, interpretativista e a perspectiva etnográfica. No fim, apresentamos o contexto de realização da pesquisa, os participantes e os instrumentos e mecanismos de geração de dados.

#### **4.1. A pesquisa no campo da Linguística Aplicada**

Moita Lopes (2009) situa o início da Linguística Aplicada (LA) nos anos 1940, no contexto da Segunda Guerra Mundial. Segundo o autor, a LA nasce como resultado dos avanços da Linguística como ciência e sob o interesse de desenvolver materiais para o ensino de línguas, principalmente o inglês como língua estrangeira. Na sua fase fundacional, a LA configurava-se apenas como campo de aplicação das teorias da linguística na elaboração de materiais didáticos e experimentação de técnicas de ensino. O trabalho do linguista aplicado tinha como ponto de partida e referência os pressupostos teóricos formulados na Linguística.

A distinção entre a LA e a Linguística, que representa um primeiro momento de construção do campo, acontece, de acordo com Moita Lopes, no final dos anos 70, impulsionada pela reivindicação que Henry Widdowson faz por uma teoria para a LA que não dependesse de uma teoria linguística. Reconhecendo-se que a Linguística, embora importante, não detinha acesso privilegiado à realidade, e que, portanto, haveria outros conhecimentos que pudessem ajudar na compreensão dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, a Linguística Aplicada passou a identificar-se como uma área de mediação entre os conhecimentos desses diferentes campos de investigação. O pressuposto basilar era o de que, pela complexidade inerente aos processos de ensino/aprendizagem de línguas, nenhuma área de conhecimento, isoladamente, pode oferecer compreensão suficiente, pelo que a actuação do linguista aplicado devia ser numa perspectiva interdisciplinar, mobilizando saberes produzidos em outras áreas.

O segundo momento da construção do campo da LA apontado por Moita Lopes caracteriza-se pela ampliação dos contextos de investigação. O autor destaca como impulso para esse alargamento a influência das teorias socioculturais, na linha de Vygostky e Bakhtin,

que enfatizam a compreensão da linguagem como instrumento de conhecimento e da vida social, e faz notar que, em razão disso, se ultrapassa a investigação do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e da tradução (o que não significa ter-se abandonado ou reduzido a sua predominância) e abraça-se contextos como o dos letramentos e os institucionais (como, por exemplo, a mídia, a medicina, a justiça).

Na actualidade, pesquisar em LA significa actuar num campo multidisciplinar, mais amplo que a aplicação de teorias linguísticas, com foco no contexto social mais amplo (CAVALCANTI, 1986) que o ensino de língua estrangeira e materna ou a elaboração de técnicas de ensino. A LA preocupa-se com os problemas de uso da linguagem que se colocam nas práticas sociais em diferentes contextos, institucionais (a escola é apenas um deles) ou não. Ela se configura como um modo de produção de conhecimento que busca subsídios em diferentes áreas, quais sejam a Linguística, Antropologia, Psicologia, Literatura, Educação, Filosofia, História e outras, que permitam problematizar e criar inteligibilidades sobre esses problemas de uso de linguagem, na sua complexidade e no contexto de sua ocorrência (MOITA LOPES, 2006). “Transdisciplinar”, “Indisciplinar”<sup>37</sup>(MOITA LOPES, 2006) ou, ainda, “Transgressiva”<sup>38</sup> (PENNYCOOK, 2006), a principal característica da LA reside na mobilização que faz de saberes plurais, não os justapondo, mas conjugando-os e, a partir deles, criando novos saberes, visando tornar inteligíveis problemas sociais que decorrem de ou envolvem o uso da linguagem nas práticas quotidianas.

O desenvolvimento da nossa pesquisa, sobre a leitura e o ensino da literatura, torna-se possível graças a esse carácter eclético da LA, que nos permite problematizar e abordar o objecto e os seus contornos (pedagógicos, políticos, etc) para além das restrições (ou constringências) de uma área específica, mobilizando conhecimentos produzidos em áreas diversas, como Educação, Literatura, Estudos de Linguagens, Sociologia, Políticas educacionais e outras. Ao enquadrar a literatura no campo da LA, entendemo-la como linguagem, portanto, como uma forma de construção de sentidos, e a sua presença e ensino no contexto escolar se configura como uma prática social de uso de linguagem.

---

<sup>37</sup> A ideia de transdisciplinaridade, de acordo com Moita Lopes, tem que ver com a percepção de que o processo de conhecimento corta várias disciplinas e o produto não pode ser reduzido a nenhuma disciplina específica dentre as que contribuíram na sua produção e, mais ainda, o consenso teórico em que se baseia não pode ser fragmentado em partes diferentes. A indisciplinaridade relaciona-se com modos de ver novos conhecimentos socialmente construídos que transgridem limites disciplinares.

<sup>38</sup> Para o autor, a LA transgressiva baseia-se numa abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade, ou seja, na busca de instrumentos políticos e epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais. (cf. PENNYCOOK, 2006, p. 82)

## **4.2. Abordagem metodológica da pesquisa**

O objectivo da nossa pesquisa é descrever as práticas didáctico-pedagógicas que os professores de português, no ensino médio em Moçambique, desenvolvem com a literatura e como percebem essas práticas. A concretização desse objectivo implicava que estivéssemos presentes no contexto em que as práticas de ensino ocorrem, observando-as, vivenciando-as e descrevendo-as, e, também, que captássemos a perspectiva dos professores com relação a esse ensino. Em consentâneo com essa demanda, que também corresponde ao interesse da LA de estudar as práticas de uso da linguagem em contextos específicos (SIGNORINI, 1998), bem como compreender a vida social (MOITA LOPES, 2006), optámos por realizar uma pesquisa enquadrada numa abordagem qualitativa, interpretativista e seguindo a perspectiva etnográfica.

### **4.2.1. Abordagem qualitativa, interpretativista**

A abordagem qualitativa de pesquisa parte, segundo André (2012), de uma concepção fenomenológica do conhecimento, que corresponde a uma posição epistemológica em que se compreende a realidade como resultado dos sentidos que os sujeitos atribuem às experiências, acontecimentos e interações sociais quotidianas. Entende-se que o conhecimento, ou a realidade, é socialmente construído e se torna acessível ao pesquisador através da sua penetração no universo dos sujeitos.

Esta forma de fazer pesquisa baseia-se em pressupostos diferentes daqueles de orientação positivista, que, em razão de uma pretensa objectividade total ou neutralidade científica (cf. LUDKE e ANDRÉ, 1986), dividem a realidade (sempre disponível e imutável) em unidades mensuráveis, estudando-as isoladamente, e preconizam a separação entre o sujeito de pesquisa, o pesquisador, e o seu objecto de estudo. Pelo contrário, a abordagem qualitativa de pesquisa baseia-se no pressuposto de que os fenómenos sociais e humanos são complexos, dinâmicos e situados, pelo que a sua captação se faz por descoberta, interpretação e demanda uma “visão holística dos fenómenos, que leve em conta todos componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”(ANDRÉ, 2012, p. 1). A atenção do pesquisador está voltada para o entendimento de um facto particular e não para a construção de generalizações e estabelecimento de relações causais. Os procedimentos investigativos de modelo interpretativista colocam foco em aspectos processuais do mundo social investigado, consideram a visão dos participantes e o pesquisador é visto como um sujeito implicado.

#### 4.2.2. A perspectiva etnográfica

De acordo com Erickson (1984), o que faz um estudo etnográfico é que ele retrata eventos a partir dos pontos de vista dos actores envolvidos e não trata uma unidade social como um todo. Referindo-se ao uso desta perspectiva de pesquisa no contexto educacional, André (2012) apresenta cinco aspectos que caracterizam um trabalho como etnográfico, nomeadamente:

- Fazer uso das técnicas de observação, entrevista intensiva e análise de documentos;
- Existir o princípio de interacção entre o pesquisador e o objecto pesquisado. Assume-se que os dados são mediados pelo pesquisador, o que permite que ele responda activamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de colecta de dados, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho;
- Colocar ênfase no processo, naquilo que está a ocorrer e não no produto ou nos resultados finais;
- Preocupar-se com o significado, com a maneira como as pessoas envolvidas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca, sendo que o trabalho do pesquisador deve procurar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes;
- Envolver um trabalho de campo, que permite que o pesquisador se aproxime de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contacto directo.

A nossa opção pelas abordagens qualitativa, interpretativista e a perspectiva etnográfica teve em conta, por um lado, o facto de possibilitarem um processo de construção teórica simultâneo à pesquisa empírica, e, por outro, a interpretação do objecto estudado a partir de suas relações com o contexto social mais amplo e não apenas em função das suas relações internas<sup>39</sup>. Desde o desenho do projecto, compreendemos que o desenvolvimento da pesquisa demandaria o cruzamento de diferentes aportes teóricos, nem todos previsíveis à partida, quer pela complexidade do objecto, que envolve questões de natureza pedagógica e política e cruza diferentes campos de saber; quer pelo contexto onde ocorreria – a escola – uma instituição simultaneamente influenciadora de e influenciada por outros contextos e condições sociais mais amplos.

Foi igualmente determinante na opção por essas abordagens metodológicas o facto de permitirem a combinação de vários métodos de geração de dados (SIQUEIRA,

---

<sup>39</sup> Em termos metodológicos, isso implica, por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens sociais (estrutura e política educacionais) e, por outro lado, buscar interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular.

2014). Tendo em conta essa possibilidade e estando claro que, em face do nosso *locus* de pesquisa – o contexto da escola moçambicana – a concretização dos nossos objectivos de pesquisa seria uma tarefa complexa e exigiria a combinação de diferentes procedimentos, recorreremos, designadamente à observação de aulas de língua portuguesa com foco no ensino da literatura, à entrevista com os professores e à análise dos principais documentos orientadores do ensino.

### 4.3. O trabalho de campo

O trabalho de pesquisa de campo durou cinco meses, de fevereiro a junho de 2018, período correspondente a dois trimestres lectivos em Moçambique<sup>40</sup>. O trabalho foi realizado em duas escolas secundárias públicas, com perfis diferentes<sup>41</sup>. A primeira escola – doravante *Escola A* – localiza-se no centro da cidade de Maputo, numa zona nobre e atende a alunos, maioritariamente, de classe média e média alta dos bairros urbanos e periurbanos que a circunvizinham. Essa escola tem sido lugar de práticas pedagógicas e estágios de professores em formação nos cursos de ensino das duas principais universidades do país<sup>42</sup>. A segunda escola – doravante *Escola B* – é igualmente pública, de ensino médio, localizada no distrito de Marracuene, 30 Km a norte da cidade de Maputo, uma zona de matriz rural (taxa de urbanização de 25%)<sup>43</sup> e atende a uma população maioritariamente de classe baixa.

Na escolha dessas escolas, e com perfis diferentes, assumimos o pressuposto de que, entre as condicionantes das práticas da sala de aula engendradas pelo professor, as circunstâncias histórico-sociais da escola podem exercer uma influência decisiva, afinal “a escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. Há toda uma confluência de factores que determinam seu perfil e suas manifestações” (CUNHA, 1992, p.24). Ao levarmos em conta as suas especificidades, quer de localização (que tem implicações noutros factores, como a existência de livrarias, bibliotecas e outras instituições que podem influir

---

<sup>40</sup> Na delimitação desse período, tivemos em conta, por um lado, as restrições de tempo para a conclusão do Mestrado, e, por outro, o facto de o calendário escolar moçambicano estar organizado em trimestres, sendo que a Unidade de Textos Literários aborda-se uma vez por trimestre, durante uma semana, e apenas um género literário. O período de dois trimestres permitiu que observássemos unidades de literatura, pelo menos, duas vezes de cada professor.

<sup>41</sup> Omitimos os nomes das escolas, por considerarmos que, mencionando-os, deixaríamos pistas que podem permitir identificar os participantes da pesquisa, contrariando o princípio ético de salvaguarda da identidade dos participantes. Nas escolas pesquisadas, o número de professores que leccionam a disciplina de Português é bastante reduzido, pelo que os perfis dos professores podem ser identificados facilmente.

<sup>42</sup> Provavelmente pela sua localização, mas também por ser uma das escolas públicas mais bem referenciadas e melhor equipadas (em bibliotecas e outras infraestruturas).

<sup>43</sup> Disponíveis em: [http://marracuene.pmaputo.gov.mz/informacao/Perfil\\_Marracuene.pdf](http://marracuene.pmaputo.gov.mz/informacao/Perfil_Marracuene.pdf). Acesso em: 16 jul. 2018.

decisivamente no contexto escolar), quer do público que atendem, pretendemos realizar um exercício que nos permitisse verificar se, e de que modo, as práticas docentes de ensino de literatura seriam diferentemente afectadas em função desses contextos.

#### 4.3.1. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são professores. A opção de envolver apenas estes actores do processo escolar decorreu do reconhecimento do seu importante papel enquanto mediadores entre o projecto educacional e o aluno. Em última instância, cabe ao professor viabilizar as propostas educacionais. Numa situação em que os documentos orientadores que enunciam as propostas não são claros em relação ao que se pretende com o ensino de literatura e os caminhos para a sua concretização, pensamos que o papel do professor é acrescido. Sendo assim, a compreensão das práticas de sala de aula com a literatura implica o seu envolvimento e a consideração de como ele significa as suas práticas. O envolvimento apenas destes actores e exclusão de outros, como os alunos, não se deveu a nenhuma hierarquia de importância.

Foram envolvidos na pesquisa quatro professores (três homens e uma mulher) que leccionam a disciplina de Língua Portuguesa no ensino secundário, dois de cada escola. Quisemos que os participantes representassem gerações diferentes de professores; tivessem, pelo menos, mais de 5 anos de experiência profissional e representassem as duas principais universidades que formam professores de português, nomeadamente a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade Pedagógica (UP).

A seguir apresentamos os perfis dos professores, sua formação académica, experiência profissional; origem socioeconómica familiar e experiências pessoais com a literatura. Por questões de ética e salvaguarda de suas identidades, os professores foram codificados em *Prof.1*, *Prof.2*, *Prof.3* e *Prof.<sup>a</sup>.4*.

##### **Prof.1**

Homem. 35 anos. Fez a formação regular de professores para o ensino básico, em 2007, pelo Instituto de Magistério Primário de Maputo (IMAP). Concluiu a licenciatura em Ensino de Português pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em 2014. É professor desde 2007. Leccionou em todas as classes do ensino primário e, desde 2014, lecciona nas classes do Ensino Secundário Geral (ESG). Pertence a uma família de classe média-baixa e vive a cerca de 30 km do local de trabalho, para onde vai de viatura pessoal. Gosta de ler e começou a ler intensamente na Universidade por obrigação de um professor de uma disciplina de introdução aos estudos literários. Actualmente, não lê frequentemente por força das ocupações profissionais. Possui alguns livros, na sua maioria, de autores moçambicanos. Na altura da entrevista, porque estava a trabalhar a Unidade Temática de Textos Narrativos, relia a obra *Ualalapi*, de Ungulani Bhaka Khosa.

**Prof.2**

Homem. 36 anos. É professor desde 2004, época em que se formou pelo Instituto de Magistério Primário (IMAP) da Matola. Até 2010 leccionou no Ensino Primário e actualmente lecciona no segundo ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG). Obteve a licenciatura em Ensino de Português em 2011 pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A sua relação com a literatura se iniciou entre os 13 e 14 anos, lendo livros emprestados pelo primo. Gosta de ler romances, mas perdeu o gosto pela leitura na Universidade quando se tornou obrigatória. Na altura da entrevista, não lia nada e havia quatro meses que tinha lido *O Hibisco Roxo*, de Chimamanda Ngozi Adichie. Não compra livros há muito tempo por falta de condições. A sua família de origem é pobre. Actualmente, reside a cerca de 45 km da escola onde lecciona, e usa transporte público para se deslocar

**Prof.3**

Homem. 41 anos. Mestre em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em 2016; Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Pedagógica (UP) em 2005. É professor há 18 anos. Lecciona a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Secundário Geral desde 2006. Anteriormente, leccionou no Ensino Primário. Considera que a sua formação foi importante para o modo como pensa e ensina literatura e destaca a disciplina de Introdução à Literatura Brasileira e nela os tópicos de periodização dos movimentos literários. Diz ler com frequência, apesar das dificuldades de acesso a obras. Gosta de ler e escrever textos líricos. A paixão pela literatura surgiu no ensino secundário (11ª classe), por inspiração de um professor que associava a literatura com a realidade. Compra livros só trimestralmente. Vem de uma família de classe média. Mora a cerca de 25 km do seu local de trabalho e tem viatura pessoal. Na altura da entrevista, acabara de terminar *O imperador Ngungunhane*, obra recentemente lançada, de Ungulani Ba ka Khossa.

**Prof.4**

Mulher. 55 anos. Licenciou-se em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Pedagógica (UP) em 2006. É professora há 37 anos. A sua experiência profissional iniciou antes do estabelecimento do SNE e já leccionou todas as classes do ensino primário e do secundário. Desde 2006, lecciona a disciplina de língua portuguesa. A sua formação permitiu-lhe conhecer melhor a literatura e aprender a ensiná-la. A disciplina que lhe serve como referência nas suas práticas de ensino é a de Literatura Portuguesa. Proveniente de uma família de classe média, começou a ler quando andava na 4ª classe, depois de receber como presente uma colecção de banda desenhada<sup>44</sup> de autores chineses. Leu todo tipo de literatura, nacional e universal. Prefere romances, mas ultimamente lê pouco, por dificuldades de visão e sobrecarga laboral. Compra livros por necessidade, somente aqueles necessários para o seu trabalho porque a escola não os disponibiliza. Na altura da entrevista, lia, havia cerca de três meses, a obra *Niketche*, de Paulina Chiziane. Vive no centro da cidade. Tem carro pessoal, mas desloca-se a pé

<sup>44</sup> No PB, equivale a História em Quadrinhos.

### 4.3.2. Observação de aulas

A observação, como refere André (2012), é uma técnica de colecta de dados que permite documentar o não documentado, ou seja, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática e os significados que são criados e recriados pelos participantes da pesquisa no quotidiano do seu fazer pedagógico. Na pesquisa etnográfica, a observação possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado, o que lhe permite que chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, na medida em que acompanha *in loco* as experiências, e que descubra aspectos novos do problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A observação de aulas iniciou no dia 12 de fevereiro, na Escola B, e 22 de fevereiro, na Escola A. Antecedendo a observação, nos dias 06 e 08 do mesmo mês, realizei encontros com os delegados de disciplina<sup>45</sup> e os professores participantes das duas escolas, a quem expliquei o projecto de pesquisa. Quanto à organização do processo, no encontro com os professores da Escola A, eles solicitaram que as aulas não fossem gravadas, alegando ter havido casos anteriores em que os registos em áudio das aulas foram usados para fins diferentes daqueles para os quais foram autorizados. Nas duas escolas, foi recomendado que, à semelhança dos professores, me apresentasse vestindo a bata branca<sup>46</sup> e evitasse o uso do telemóvel (celular) na sala de aula, uma vez que o uso era também proibido aos alunos<sup>47</sup>. Na chegada às salas de aula, fui apresentado aos alunos como professor e logo foi-me indicado um lugar para sentar, sempre no fundo da sala e partilhando o banco com um aluno.

Quanto às aulas, previa inicialmente observar oito, duas de cada professor. No entanto, apenas observei seis, sendo que as duas faltantes foram da Prof<sup>a</sup>.4 que, apesar de ter fornecido o horário das aulas, demonstrou indisponibilidade de forma recorrente até que o período lectivo encerrasse. As turmas e os horários das aulas observadas obedeceram ao critério de cada professor. Todas as aulas tinham a duração de 90 minutos, perfazendo o total

---

<sup>45</sup> Equivalente a Coordenador de Disciplina, no Brasil. É o professor encarregado de orientar o grupo de professores que leccionam a mesma disciplina.

<sup>46</sup> Equivalente a *jaleco* no PB. O uso da bata branca pelos professores é obrigatório na escola moçambicana. Mais do que para a distinção da classe, as autoridades educacionais justificam a obrigatoriedade do uso da bata com a necessidade de garantir uma suposta decência por parte dos professores, de quem se espera comportamentos modelares.

<sup>47</sup> Em 2016, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) passou a proibir o uso do telemóvel nas salas de aula em Moçambique. Segundo as explicações dadas pelas autoridades educacionais nos órgãos de comunicação social, a medida surgiu na sequência de um relatório que concluiu que o baixo desempenho escolar dos alunos no ano de 2015 deveu-se, entre outros aspectos, à frequência de utilização de telemóveis pelos alunos e pelos professores durante as aulas, prejudicando a atenção nas actividades lectivas. Essa medida seria, então, na perspectiva dessas autoridades, uma forma de garantir maior concentração dos alunos e dos professores em benefício do aproveitamento pedagógico.

de 540 horas de observação. Todas as aulas foram referentes à Unidade Temática “Textos Literários”. A seguir o quadro sumário das observações.

PROF.	DIA	HORA	TEMA
Prof. 1	12/04/18	07:50h	Textos narrativos: romance
	31/05/18	07:50h	Textos líricos (Introdução)
Prof. 2	22/02/18	17:50h <sup>48</sup>	Textos literários: texto narrativo
	05/04/18	19:10h	Textos líricos
Prof. 3	11/04/18	12:45h	Textos literários: géneros da literatura moçambicana – narrativa e lírica
	25/05/18	15:15h	Textos líricos (Introd.)
Prof. 4			

Quadro 2. Sumário de observações de aula

A minha observação era não participante. Contudo, houve dois episódios, ambos nas aulas do Prof.3, em que o professor solicitou, surpreendentemente, a minha intervenção. No primeiro, um aluno insistia que não entendia a caracterização de personagens planas, e, no segundo, o professor pedia que lhe recordasse o título de uma obra de Eça de Queiroz. Colaborei com ele nos dois momentos em que fui solicitado.

Os registos foram feitos através de anotações escritas na Escola A, enquanto que na Escola B combinei anotações e gravações em áudio, através de dois dispositivos: um gravador e um telemóvel<sup>49</sup>. Procurei assumir sempre uma visão holística, observando todos aspectos da aula, mas com maior atenção para questões relativas ao tópico da aula, objectivos, sequência, actividades, tarefas para os alunos, materiais usados e falas do professor e dos alunos. Os registos foram todos descritivos e reflexivos.

<sup>48</sup> As aulas do Prof.2 decorriam no Curso/Período Nocturno.

<sup>49</sup> Um gravador digital portátil da marca Tascam Dr-05, versão 1, com capacidade até 96kHz/24-bit, Registro Wav ou MP3 arquivos para o cartão micro Sd de 2GB e um telemóvel Samsung J5.

### 4.3.3. Entrevistas com os professores

Enquanto a observação pretendeu ver e descrever como actores sociais agem no seu contexto específico, a entrevista destinou-se a captar o que os mesmos actores dizem sobre as suas acções, os seus fundamentos e os significados que têm para eles. A entrevista é uma técnica de colecta de dados que parte do pressuposto de que o que se faz está assente em valores, crenças, intenções, significados e história, acessíveis ao pesquisador mediante a interacção com os actores sociais<sup>50</sup>. Portanto, ela visa dar voz aos actores e, a partir daí, recolher indícios que possibilitam uma melhor compreensão dos valores e opiniões que configuram a forma como os entrevistados percebem e significam as práticas e o contexto em que estão envolvidos.

Nesta pesquisa, a opção pela entrevista para a colecta de dados justificou-se, por um lado, pelo objectivo inicialmente formulado, o qual inclui, para além da descrição das práticas de ensino de literatura, a compreensão das concepções que os professores têm sobre as mesmas. Por outro lado, acreditando que ao realizarmos uma entrevista, actuamos como mediadores para o sujeito apreender a sua própria situação de outro ângulo, procurar relações e organizá-las, quis possibilitar aos professores ocasiões de autorreflexão acerca das suas práticas de ensino de literatura na aula de português. Ao ouvir os professores, eles também, reciprocamente, se ouviam e se questionavam a si mesmos, numa dialéctica proveitosa para todos e, por extensão, para o ensino.

As entrevistas realizadas foram classificadas como semi-estruturadas, para uma organização mais flexível, com um roteiro de questões abertas, passíveis de ampliação, correcções e esclarecimentos (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O roteiro<sup>51</sup> foi composto por 11 (onze) questões, para além do cabeçalho para recolha de dados do participante (Nome/Código, idade, sexo, formação académica e profissional, tempo de docência, classe que lecciona) e, no fim, o texto de agradecimentos e garantias de confidencialidade e uso apropriado das entrevistas. As questões abarcavam três eixos temáticos, nomeadamente: objectivos de ensino da literatura na aula de língua portuguesa, perspectivas teórico-metodológicas de ensino da literatura e ideias sobre experiências pessoais com a literatura e seu ensino.

As sessões de entrevista com o Prof. 1 e o Prof. 2 foram realizadas dias depois da observação das respectivas aulas. A entrevista com o Prof.3 foi logo a seguir à 2ª aula. Todas

---

<sup>50</sup> Entendemos, no entanto, que podem existir diferenças entre o que se faz e o que se diz sobre o que se faz, daí a importância do cruzamento de entrevistas com observações *in loco*. No acto de dizer, ocorrem interpretações, explicações reveladores da forma como os actores compreendem as suas próprias acções.

<sup>51</sup> Cf. ANEXO A.

aconteceram no recinto escolar, nomeadamente na sala do Director Pedagógico com o Prof.1; na sala dos professores com o Prof.3 e a Profª.4, e na sala de aula em período de troca de turnos com o Prof.2. Exceptuando a entrevista com o Prof.2, em que houve pedidos de corte de gravação por duas vezes, o restante decorreu sem interrupções. Antes das entrevistas, explicava aos professores quais eram os tópicos a serem abordados, a possibilidade que tinham de fazer correcções, esclarecimentos, não responder quando achassem conveniente, ou ainda, que poderiam acrescentar ou reformular, contar episódios, etc., caso achassem necessário.

As entrevistas foram feitas nos dias: Prof.1, 19/04; Prof. 2, 31/05; Prof.3, 11/04; Prof.4, 03/07. No total, foram 126 minutos de gravação, uma média de 30 minutos por entrevista. As entrevistas foram transcritas e retextualizadas, seguindo os procedimentos propostos por Marcuschi (2010).<sup>52</sup>

#### **4.3.4. Análise documental**

Com a análise documental, pretendemos identificar o que está previsto nos principais documentos orientadores do ensino em Moçambique no que diz respeito ao ensino de literatura. Para esse efeito, analisámos a Lei 6/92 de 6 de maio, que estabelece o Sistema Nacional de Educação, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, principal instrumento orientador do ESG, e os Programas de Língua Portuguesa da 10ª, 11ª e 12ª Classes. A análise de documentos revelou-se necessária, oportuna e complementar a outros mecanismos de geração de dados, uma vez que as práticas docentes reportam aos documentos oficiais e, durante as entrevistas, os professores mencionavam esse aspecto.

#### **4.4. Sobre questões de ética em pesquisa**

De acordo com o item VII da Resolução CND 46, Dezembro de 2012, o sistema CEP/CONEP “visa, especialmente, à protecção dos participantes de pesquisa do Brasil”. A nossa pesquisa foi realizada em território moçambicano e envolvendo participantes moçambicanos. As garantias fornecidas aos participantes pelo CEP/CONEP não abrangem os participantes da nossa pesquisa. No entanto, consultámos, previamente, para melhor orientação, o Comité de Ética em Pesquisa, ao nível dos *focal points* do Instituto de Estudos de Linguagem, na pessoa do Professor Dr. Thiago Motta Sampaio, e do Comité de Ética em Pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas (CEP-CHS), na pessoa do Sr. Érico Pimenta, seu

---

<sup>52</sup> Cf. Anexo B

secretário. Estas entidades reafirmaram a não obrigatoriedade de aprovação do projecto de pesquisa pelo Comité de Ética da Unicamp, desde que autorizada a pesquisa por autoridade competente no local de pesquisa e observados os princípios de respeito pela dignidade humana, protecção aos participantes, não maleficência, beneficência, justiça, equidade e os demais respeitantes à ética em pesquisa.

Em conformidade com a orientação, submetemos, em janeiro de 2018, o projecto de pesquisa e as cartas de solicitação de autorização para os Directores das Escolas seleccionadas. Autorizada a pesquisa, reunimos com os Delegados/Coordenadores de disciplina nas duas escolas, explicámos o projecto e coordenámos o trabalho subsequente. Reunimos igualmente com os professores seleccionados, aos quais fornecemos uma versão e explicámos (individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada um) o projecto, solicitámos o seu consentimento e combinámos os procedimentos do processo.

Os procedimentos de pesquisa corresponderam, na íntegra, à articulação entre as disposições da Resolução CND 46 de 12 de Dezembro de 2012, os regulamentos internos das escolas envolvidas e o acordado com os professores participantes.

## **CAPÍTULO 5**

### **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

Neste capítulo, analiso os dados gerados no trabalho de campo. Começo explicitando os procedimentos de análise que adopto, as categorias de análise e os critérios de sua definição. Logo a seguir, apresento os dados e as análises, organizados em três secções que correspondem às três categorias de análise definidas: organização e operacionalização do ensino de literatura; práticas de leitura de textos literários nas aulas de português, e finalidade(s) do ensino de literatura nessas aulas.

#### **5.1. Análise de dados e definição de categorias**

De acordo com Ludke e André (1986), analisar dados significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. O trabalho de análise visa, fundamentalmente, tornar compreensíveis os dados gerados, responder às questões da pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado. As autoras indicam como primeiro passo na análise de dados a construção de um conjunto de categorias descritivas. Definido por Campos (2004) como a operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, a categorização pode ser feita quer a partir dos pressupostos teóricos da pesquisa, quer dos objectivos e das perguntas da pesquisa, ou, ainda, a partir dos dados colectados no contexto concreto da pesquisa, os quais, pela sua amplitude e complexidade, podem sugerir ou exigir novas categorias que dêem conta da complexidade das situações estudadas.

Para a análise de dados desta pesquisa, defini três categorias: (i) como os professores organizam e operacionalizam (em termos de metodologia) o ensino de literatura; (ii) que concepções sobre as finalidades do ensino de literatura os professores revelam; (iii) que práticas de leitura dos textos literários são desenvolvidas nas aulas de português e como essas práticas se articulam com o objectivo maior que é a formação para a cidadania. A construção dessas categorias teve como referência os objectivos específicos de pesquisa formulados já na introdução desse trabalho. No entanto, ressalte-se que esses objectivos foram sendo (re)formulados no decurso da pesquisa de campo, em função das situações que eu ía observando nas aulas e na análise de documentos. Os dados gerados através das entrevistas, embora abundantes e possam sugerir outras possibilidades de categorias, não se afastam

significativamente dos tópicos norteadores definidos. Aliás, as questões iniciais do roteiro de entrevista foram igualmente revistas, em função dos objectivos construídos a partir do que se ia revelando durante a etapa de observação de aulas e análise de documentos.

Os dados que analiso foram gerados através da observação de aulas de língua portuguesa, entrevistas semi-estruturadas aos quatro professores participantes da pesquisa e análise de documentos. No total, observei 06 (seis) aulas<sup>53</sup>, com duração de 90 minutos cada, leccionadas por três dos quatro participantes da pesquisa; entrevistei os quatro participantes, gerando 126 minutos de gravação; e analisei os principais documentos orientadores do ensino de língua portuguesa em Moçambique: Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, Programas de Português da 8<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classe e os livros didáticos. A combinação das técnicas de observação de aulas, entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos revelou-se bastante útil na busca de respostas para as perguntas de pesquisa e gerou uma quantidade bastante elevada de material para análise e compreensão do objecto desta. Em face da impossibilidade de lidar com essa quantidade de material, fiz recortes. No lugar de apresentar aqui as análises na íntegra das seis aulas assistidas, concentrei-me em apenas uma aula de cada professor, a primeira. Mas usei as análises e os registos feitos nas outras aulas sempre com a intenção de confirmar ou complementar os dados que surgiam nas aulas analisadas. O critério usado para a selecção dessas aulas analisadas foi, primeiro, o facto de a segunda aula ter sido uma de continuação da anterior; segundo, o facto de não terem envolvido textos literários, apesar de as unidades temáticas serem sobre literatura; terceiro, considerei a diversidade de géneros literários tratados nessas aulas, que abrangia o narrativo, o lírico, bem como o tópico sobre “géneros da literatura moçambicana”, trabalhado pelo Prof. 3. Quanto às entrevistas, considerei-as na totalidade. Para a sua análise, depois de as transcrever e editar, seguindo a proposta de Marcuschi (2010), construí tabelas que me permitiram sistematizar as respostas dos professores de acordo com as perguntas formuladas e as categorias de análise definidas. Na interpretação dos dados, busquei captar as regularidades e particularidades que ocorriam nas práticas dos professores, apreender os significados que emergiam nas suas respostas às perguntas da entrevista, procurando sempre fazer interligações, tanto com o contexto de pesquisa, quanto com as abordagens teóricas fundamentais, e construir hipóteses de explicação.

---

<sup>53</sup> Conforme relatei no capítulo de metodologia, previa observar 08 (oito) aulas. No entanto, embora tenha inicialmente programado as observações, a Prof<sup>a</sup>. 4 mostrou-se recorrentemente indisponível e só se prontificou para a entrevista já no fim do trimestre, quando eu encerrava meu trabalho de campo.

### **5.1.1. Organização e operacionalização do ensino de literatura**

Esta secção da análise de dados corresponde à primeira categoria de análise, a qual se relaciona com o primeiro objectivo específico da pesquisa que é descrever as práticas desenvolvidas com os conteúdos de literatura pelos professores nas aulas de língua portuguesa. A análise, nesta secção, baseia-se substancialmente nos registos feitos através da observação de aulas, complementados com as respostas dos professores nas entrevistas. A observação das práticas de aula que realizei foi descritiva e incidiu sobre as acções do professor. Defini como unidades de análise: (i) como o professor organiza as sequências didácticas, (ii) que conteúdos aborda com maior incidência, e (iii) que perspectiva ou estratégia de abordagem segue, isto é, que aspecto(s) dos conteúdos de literatura o professor privilegia e como operacionaliza o seu ensino. Na definição dessas unidades de análise, assumi, subscrevendo Aguiar e Bordini (1993), que os métodos constituem um dos aspectos nevrálgicos do ensino de literatura e, por isso, é necessário que se identifiquem e conheçam os procedimentos didácticos através dos quais os professores buscam concretizar os objectivos envolvidos no ensino de literatura. Quanto à apresentação desta secção, optei por expor e analisar em separado os dados referentes a cada professor. Assim, criei três subsecções, correspondentes aos três professores cujas aulas observei<sup>54</sup>. No início de cada subsecção, apresento um relato resumido da aula a ser analisada e, na sequência, faço a análise em função das unidades definidas.

#### **5.1.1.1. Práticas de ensino de literatura do Prof. 1**

Observei duas aulas do Prof. 1, na Escola B. A primeira ocorreu no dia 12 de abril de 2018 e a segunda no dia 31 de maio. As aulas decorriam nas manhãs, a partir das 7:50h, numa turma da 10ª classe, com 53 alunos, maioritariamente meninas, com idades entre 13 e 16 anos. A aula em que focalizo a análise tinha como tema “Textos narrativos: romance”. Conforme me informou o professor enquanto preparávamos os detalhes da observação, o tópico daquela aula enquadrava-se na Unidade Temática *Textos Literários*. Tratava-se de uma aula introdutória sobre o romance e pretendia-se que, no final, o aluno fosse capaz de distinguir as características do romance, comparar o romance ao conto e à novela e mencionar as marcas da narração e da descrição.

---

<sup>54</sup> No total, seriam quatro subsecções. Mas não incluí a secção que seria referente à Profª 4, dado que não observei as suas aulas.

O primeiro acto do professor foi o controle de presenças<sup>55</sup>. Na sequência, escreveu no quadro “O meu herói”, título do texto de Paulina Chiziane, retirado do romance *Balada de amor ao vento* e, em seguida, solicitou que os alunos dissessem o que achavam que aborda um texto com tal título. Houve muita agitação na sala, os alunos pediam vez para falar (ficou evidente que havia protocolos de tomada de vez e voz já estabelecidos e consolidados entre a turma e o professor<sup>56</sup>), sugerindo que todos estavam familiarizados com aquela actividade e sabiam o que o professor pedia. Quatro alunos falaram, cada um dando o seu palpite sobre qual seria o assunto de um texto com aquele título. Depois das intervenções dos alunos, o acto seguinte do professor foi orientá-los para escreverem o que ía ditar. Um aspecto que me chamou atenção foi o facto de o professor não ter reagido ou dado retorno aos palpites dos alunos. Apenas pronunciou um “Ok, Oky...”, como que a dizer que já eram suficientes as hipóteses colocadas. Imediatamente passou para um outro momento de aula.

No segundo momento de aula, o professor começou por pedir que os alunos escrevessem nos seus cadernos as questões “O que é um texto narrativo?”, “Identifique os elementos do texto narrativo” e “Mencione os subgéneros da narrativa”. Disse aos alunos que deviam responder às questões, aos pares, em três minutos. Enquanto os alunos discutiam, o professor circulava por entre as carteiras para verificar a realização da actividade, a qual se prolongou, no entanto, por mais de 15 minutos. Após a discussão aos pares, o professor, aproximando-se do quadro para escrever, solicitou que três voluntários para cada pergunta lessem as suas respostas. As respostas eram registadas no quadro e, para cada pergunta, o professor seleccionava uma que considerava correcta. No fim, disse:

“Tudo bem. Então, quando falamos de textos narrativos, eles têm que apresentar estes elementos, oky?” Narrativa, narrador, personagens, acção, tempo, espaço, autor +++ oky. Eh, fizemos esta abordagem pra chegar ao romance, oky, o romance é um subgénero da narrativa, oky?, como podem ver aqui na classificação”.

Logo a seguir, o professor fez uma exposição de cerca de 20 minutos caracterizando o romance, os seus diferentes tipos, e classificando personagens (quanto ao

---

<sup>55</sup> Na escola, em Moçambique, o controlo de presenças é um procedimento estabelecido em regulamento escolar. O aluno que excede um número determinado de faltas é automaticamente reprovado. Geralmente os alunos recebem um número, em função da ordem alfabética dos seus nomes, que tanto serve para o controlo de presenças, dispensando-se a chamada pelo nome, como também serve para situações em que o professor solicita algum aluno para a realização de alguma actividade. Supõe-se que o número evita que o professor seja parcial e se foque num aluno específico.

<sup>56</sup> Um aspecto adicional ao acto de levantar a mão que comprovou a existência de protocolos é o facto de que o aluno que ganhasse a vez para falar punha-se em pé.

papel, relevo), narrador (quanto à presença e ciência). Entre um e outro conceito, o professor contava histórias curtas para exemplificar. No acto seguinte, quando faltavam 15 minutos para o fim da aula, ele solicitou que um aluno lesse de forma expressiva o texto *O meu herói*, que fora objecto da primeira actividade da aula. Uma aluna cumpriu o protocolo e leu o texto (poucos alunos se oferecem para a actividade<sup>57</sup>). Um aspecto que me despertou curiosidade é que, enquanto a aluna lia, apresentava dificuldades para ler certas palavras, algumas de uso ordinário, mas o professor não fazia nenhuma observação e a deixava seguir. No fim da leitura, perguntou aos alunos “Gostaram do texto?”. Em uníssono e de forma estrondosa, os alunos responderam “SIM”. “Prontos. Em casa, oiçam, em casa... resolvam os exercícios e pesquisem a vida e obra de Paulina Chiziane” – disse o professor terminando a aula.

Na globalidade, a análise das duas aulas do Prof. 1. revela que a sequência de aula seguida apresenta três momentos de abordagem dos conteúdos de literatura: (i) Pré-leitura e construção de hipóteses, (ii) Definição e Classificação de conceitos e (iii) Sistematização. Constatei que a preocupação do professor, no primeiro momento, era estimular os alunos a reflectirem de forma autónoma e levantar hipóteses sobre o assunto do texto que seria objecto de trabalho. A actividade que o professor sugeriu aos alunos enquadra-se no momento de motivação da sequência básica de Cosson (2012) e corresponde às estratégias de pré-leitura, consideradas por vários autores (MORIN, 2013; SANTOS, 2016; TEIXEIRA, 2017) como sendo de extrema importância no trabalho de mediação de leitura, por incidirem nas dimensões afectiva e cognitiva que envolvem a leitura. Corroborando Morin (2013), o pressuposto subjacente às estratégias de pré-leitura é o de que, tendencialmente, qualquer leitor, diante de uma tarefa de leitura, faz um exercício de formulação de hipóteses, buscando antecipar informações e construir sentidos do texto. Nesse exercício, o leitor observa e lê quaisquer elementos relacionados com o texto, desde o título, a capa, o sumário, dentre outros. No contexto de mediação de leitura, as estratégias de pré-leitura intervêm tanto como recursos de motivação, despertando a curiosidade e o interesse dos alunos para a leitura do texto, quanto como mecanismos de activação dos conhecimentos prévios do aluno, fundamentais para o processo de construção do sentido do texto.

Durante a observação das aulas, percebi que o professor reconhece a função e a importância do momento de motivação e as estratégias de pré-leitura e a realização dos

---

<sup>57</sup> Perguntei ao professor, no fim da aula, por que tinha havido poucos voluntários na actividade de leitura expressiva se comparado com as outras actividades. A resposta foi que talvez fosse pelo receio de que os alunos têm de cometer algum “erro” e depois serem alvos de risadas e piadas dos colegas.

mesmos era uma prática comum nas suas aulas. É que, por um lado, o momento de pré-leitura não estava previsto nas sugestões metodológicas do livro didático em que se baseava a aula e, por outro, os alunos demonstraram que já conheciam e estavam habituados com aquela estratégia de trabalho. Contudo, apesar de a actividade ter gerado algum envolvimento dos alunos, o professor não deu seguimento à estratégia, articulando-a com os momentos subsequentes da aula. As hipóteses levantadas durante a actividade de pré-leitura não foram retomadas para sua confirmação, nem as informações foram reutilizadas a favor da leitura, compreensão e interpretação do texto.

No segundo momento da aula, a atenção do professor foi voltada para questões de metalinguagem e classificação de categorias metaliterárias, que se tornaram a actividade central da aula. A preocupação dele era o estudo do género literário romance, aliás, a forma como o tema da aula foi enunciado já deixava implícita a intenção de se trabalhar esse género literário. Vale acrescentar que a abordagem baseou-se integralmente na proposta do livro didático, fornecendo as mesmas definições e seguindo a mesma ordem de apresentação dos conceitos. Para explicitar os conceitos que apresentava, o professor improvisava pequenos contos (às vezes até usando alguns alunos como personagens), deixando de lado o texto apresentado no livro como modelo de romance (ainda que se trate de um excerto).

Quando perguntei ao professor sobre quais aspectos ele prioriza ao abordar os conteúdos de literatura, ele respondeu que a ênfase está na abordagem de aspectos como definição, classificação e forma do texto, o que, mais do que corresponder ao que está previsto no programa e no livro didático, é uma necessidade decorrente do facto de os alunos terem dificuldades com os textos literários.

“[...] considerando a situação dos alunos, tendo em conta que alguns têm dificuldades devido ao seu passado académico, numa aula introdutória, eu prefiro explorar a parte teórica. Então, eu me preocupo em explorar o conceito, a estrutura, a organização do texto e, posteriormente, fazer outras questões para além da forma e estilo, conforme recomendado nos manuais. Não ignoro o manual, que é fornecido pelo Sistema, mas procuro ser criativo de forma a explorar a mensagem veiculada no texto. Sem fugir do programa, dou um pouco mais tentando preencher o vazio que existe no programa e avalio outras questões de modo a que os alunos possam explorar a mensagem veiculada no texto.”

O que se depreende da fala é que o professor assume que os conhecimentos teóricos e metaliterários são pré-requisitos para a leitura e compreensão dos textos. As

categorias metaliterárias, sua definição e classificação, configuram-se, também, como actividades visando construir conhecimentos prévios, à semelhança da primeira actividade de aula enquadrada na pré-leitura. Sobre esse aspecto, penso que, embora seja indiscutível a importância do conhecimento relacionado com categorias metaliterárias para o exercício de análise e apreensão sólida do texto literário, no trabalho de mediação, é sempre necessário que se pondere as formas e momentos de sua utilização.

Conforme Todorov (2009) e também Cosson (2010), a utilidade desse aparato teórico revela-se enquanto ele servir como ferramentas ao trabalho de leitura e não como fim em si mesmo. A classificação de narrador, por exemplo, não precede a leitura da narrativa. O trabalho de leitura é que demanda a classificação e, mesmo assim, apenas se essa classificação se revelar necessária para a construção de sentidos. A ponderação no uso desse conhecimento deve implicar, igualmente, uma postura crítica do professor, avaliando, também, os limites e o carácter de construto dessas categorias teóricas. Trata-las de forma isolada e como conhecimento prévio ao trabalho de leitura, como fez o Prof. 1, faz supor que elas se aplicam a todos textos que se podem considerar narrativos. Há textos irredutíveis aos esquemas de classificação tradicionais, que problematizam e rompem com as categorias pré-definidas; textos em que, porque indefinível o protagonismo dos personagens, torna-se estéril a distinção em principais e secundárias.

O último apontamento sobre as aulas do Prof. 1 relaciona-se à observação de que, ainda que tenha notado inconsistências e descontinuidades na forma como o professor aborda os conteúdos de literatura (a falta de interligação entre as actividades de pré-leitura e a leitura do texto, por exemplo), no geral, o Prof. 1 revelou possuir conhecimentos e uma visão muito própria sobre o ensino de literatura. Aliás, os aspectos das suas práticas que são passíveis de crítica podem ter decorrido da preocupação de, em alguns momentos da aula, operacionalizar uma perspectiva de ensino de literatura e uma sequência didáctica diferentes das propostas fornecidas pelo programa e pelo livro didáctico. Para o professor, conforme se pode ler nos fragmentos da entrevista abaixo, os programas e os livros didácticos apresentam limitações e ignoram o essencial do trabalho com a literatura em sala de aula e devem ser, por isso, objecto de ajustes e reformulações.

“[...] os que elaboram os programas aliam-se aos professores simplificadores. Os objectivos não são claros de modo a que possamos chegar à mensagem que o texto literário traduz. Explora-se mais o estilo e a forma. Por exemplo, quando se explora o texto poético, nos programas vem “identificar rimas e estrofes”. Face a esta situação, cabe ao professor,

dependendo da sua experiência e preparação, trabalhar o texto de modo a relacioná-lo com as vivências do aluno, que é o objectivo fundamental. O aluno deve saber que quando lê uma fábula ou um romance, um conto ou uma novela, há no texto uma mensagem que tem a ver com o seu quotidiano. Um poema, por exemplo, não é só verso e rima, por aí em diante. Isto requer, também, criatividade da parte do professor. Mas quanto aos programas, para mim, estão mais associados ao estilo e à forma, em vez da mensagem que tem de estar associada à realidade do aluno, cativá-lo e ser-lhe útil na sua vida a fora”.

“... é urgente que quem é de direito faça uma revisão pontual dos programas de ensino para que haja mais objectividade, sobretudo no que se refere aos textos literários, visto que apenas se explora a forma e o estilo, faltando a parte da transmissão da mensagem veiculada nos textos literários. No texto poético, por exemplo, é onde há mais dificuldades [...] Outra coisa que me inquieta é que nas pessoas que elaboram os exames há a tendência de mostrar que o texto literário é estilo e forma, uma vez e outra é que se explora a mensagem, mas não com intensidade e é aqui onde reside o problema. Temos que incentivar a parte da mensagem e a informação que o texto transmite. Aí acho que podemos ter, quiçá, todo mundo a ler o texto literário e a partir dele tenha conhecimento e saiba que lá existe vida.”

### 5.1.1.2. Práticas de ensino de literatura do Prof. 2

Observei as aulas do Prof. 2 na Escola B, nos dias 22 de fevereiro e 05 de abril de 2018. Eram todas no período noturno, a primeira às 17:50h e a última às 19:10h. As aulas eram leccionadas a uma turma da 12ª classe, composta por 42 alunos, maioritariamente mulheres, de idades entre 18 e 50 anos<sup>58</sup>. Na primeira aula, que será o foco da análise, abordava-se o tema *Textos literários: texto narrativo*.

A aula iniciou com o professor perguntando aos alunos “O que são textos literários?”. Fez-se um longo silêncio. Como os alunos demonstravam dificuldades para definir, o professor sugeriu que olhassem para cada uma das palavras que constituem a expressão *textos literários* e dissessem o que sabiam de cada uma e depois as juntassem. A estratégia não funcionou. Os alunos continuaram em silêncio. Logo a seguir, o professor disse: “oky, escrevam ++ eh ++ textos literários + são aqueles que se caracterizam pela linguagem literária, figuras de estilo, oky?!”. Continuando, passou para a expressão *Textos Narrativos* e disse “então, os textos narrativos ++ eh, que são assunto desta aula, hem + são aqueles que apresentam personagens, acção, tempo, espaço, etc”. Numa longa exposição, explicou sobre o narrador e o classificou. Explicou os termos diegese, narrador

<sup>58</sup> Frequentam o curso/período noturno alunos em idade escolar superior àquela definida para cada classe. A idade para frequentar a 12ª classe é 17 anos. Alunos com mais de 17 anos que ainda frequentam a 12ª classe são colocados no período noturno. Para além dos alunos colocados nesse período por questões de idade, frequentam aqueles que trabalham durante o período diurno e os que retornaram à escola depois de alguma interrupção.

homodiegético, heterodiegético, autodiegético. Prosseguiu classificando Personagens em principais, secundários, figurantes, planas, redondas, modeladas, tipo, aludidas. Explicou cada um dos termos com exemplos. A certo momento, interrompeu a explicação e recomendou que os alunos lessem, se tivessem alguma possibilidade, a obra *O crime do padre Amaro*, de Eça de Queirós. Fez um resumo oral do livro e, no clímax, suspendeu dizendo “lembrem-se, tudo o que se diz é verdade, mas só aqui na obra. Para entenderem o resto, vão ler o livro”. Perguntou se havia dúvidas na classificação de narrador e personagem. Uma aluna respondeu perguntando o que são personagens secundárias. O professor explicou com base numa telenovela. Continuando, falou de ação. Explicou o que é e classificou quanto ao desfecho, quanto ao tempo (cronológico, histórico, psicológico) e quanto ao espaço (físico, social, psicológico). Explicou cada uma das classificações, dando exemplos. Na sequência, instruiu os alunos a resolverem o questionário do livro didático. Indicou as páginas e solicitou que lessem quantas vezes pudessem até entender o texto (uma página e meia) e que depois procurassem o livro completo de onde o texto foi retirado para lerem. Disse enfatizando “ler para perceber de que é que se trata”. Perguntou se havia dúvidas. Nenhum aluno reagiu. Então recomendou tópicos para a aula seguinte e terminou a aula.

Nas duas aulas a que assisti, verifiquei que o professor procurava seguir a ordem proposta no livro didático da 12ª classe. A estrutura de todas as sequências didáticas das unidades de textos literários propostas no livro apresenta, basicamente, três momentos: a) definição e classificação, b) leitura de texto e c) questionário. No primeiro momento, o livro apresenta uma ficha de leitura em que se definem os conceitos que se pretende trabalhar; no segundo, fornece um texto adaptado ou um excerto de um texto maior. Na aula em análise, tratava-se de uma adaptação, de uma página e meia, do romance *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós. O livro instrua que o aluno lesse atentamente o excerto e respondesse ao questionário. No terceiro momento, o questionário, com perguntas categorizadas em *compreensão e interpretação* e *funcionamento de língua*. No livro em análise, havia oito questões: três que podem ser consideradas de compreensão e interpretação do texto; três referentes à classificação de categorias metaliterárias e análise da estrutura formal do texto (propunha que o aluno explicasse apresentando exemplos que justificassem por que o texto é considerado narrativo, classificasse o narrador quanto à diegese, o tempo da narrativa, caracterizasse psicologicamente o personagem Amaro e o classificasse levando em conta a sua importância no romance); e duas relativas a questões de gramática.

A aula que analiso centrou-se no primeiro momento da sequência didáctica apresentada no livro – Definição e Classificação. Foi uma aula do tipo expositiva, pois houve apenas seis intervenções dos alunos, duas para responder a perguntas e quatro para colocar dúvidas. O professor ocupou-se com a explicação e exemplificação dos conceitos de *Texto literário*, *Texto narrativo*, seus elementos característicos e suas respectivas classificações: narrador, acção, espaço, tempo, personagens. Durante a exposição, notei a sua preocupação em explicar os conceitos de forma didáctica e lúdica, tornando-os menos abstractos e traduzindo os termos técnicos em linguagem acessível aos alunos. Apesar disso, curiosamente, os exemplos que apresentava para elucidar cada conceito não eram relacionados com o texto *O Crime do Padre Amaro* proposto no livro do aluno 12ª classe<sup>59</sup>. Dava exemplos improvisados e de telenovelas<sup>60</sup>. Embora esta opção do professor tenha tido alguma eficácia para a concretude dos conceitos, perdeu-se a possibilidade de os alunos visualizarem a concretização desses conceitos num texto narrativo verbal escrito. Os conceitos, categorias metaliterárias e suas classificações foram tratados de forma isolada, como fins em si mesmos. Foi uma aula centrada em aspectos teóricos sem nenhuma vinculação com a leitura de textos.

O discurso do professor na resposta à minha pergunta acerca dos aspectos que prioriza na abordagem dos conteúdos de literatura nas suas práticas foi revelador em relação à abordagem a que assisti durante sua aula.

“[...] a estrutura do texto, as questões linguísticas, porque obrigatórias, são tratadas nas aulas de literatura. Mas, por uma questão de opção, porque acho que o aluno não precisa disto, eu prefiro, também, incluir a interpretação que os alunos possam fazer de um determinado texto, pois só assim eles facilmente têm gosto e domínio da leitura.”

Para o professor, tratava-se de cumprir uma obrigação do programa. Ele deixa implícito que não reconhece a necessidade para o tratamento de questões teóricas e formais. Assim, assume uma posição que dicotomiza forma e contexto. Questões teóricas e estéticas seria uma coisa e leitura e interpretação de texto seria outra coisa. Dois pólos opostos. Corroborando Candido (2012), não se trata de pólos opostos e nem de optar por um por

<sup>59</sup> A aula do professor seguia a sequência proposta no livro didáctico da 12ª classe. Os alunos, por recomendação dele, possuíam cópias da unidade que estava a ser trabalhada. Apesar de não estar explícita no manual a relação entre a ficha de leitura (com as definições e classificações) e o texto que é apresentado na sequência, pode-se entender que se pretendia que o texto fosse modelar do género narrativo e que a explicitação dos conceitos se baseasse nele.

<sup>60</sup> As telenovelas ocupam significativo espaço na programação da televisão em Moçambique e possuem uma grande popularidade, sobretudo do público juvenil, em cujo imaginário exerce uma grande influência.

exclusão do outro. Uma visão mais completa de literatura procura integrar a forma e o contexto. Portanto, não se trata de a abordagem de aspectos teóricos e formais ser dispensável, mas de compreender que ela deve estar integrada e articulada com o exercício de leitura e análise de texto na sua globalidade. Os conhecimentos de natureza teórica, estrutural e linguística fazem sentido enquanto se subordinarem à tarefa de análise e esclarecimento de hipóteses de leitura.

No discurso acima, o professor demonstra, também, reconhecer ser importante priorizar a leitura e a interpretação de textos nas aulas de literatura como forma de desenvolver o gosto e as competências de leitura nos alunos, e assume que, apesar de os programas colocarem ênfase na abordagem de aspectos formais e linguísticos, ele opta por trabalhar a leitura. Entretanto, esse discurso não é condizente com a sua postura nas duas aulas a que assisti. Em nenhum momento o professor orientou a aula nesse sentido que considera importante. Pareceu haver, por parte dele, uma grande preocupação em seguir à risca o que o programa e o livro didático da 12<sup>a</sup> prevêem, mesmo que, na prática, não conseguisse seguir. Aliás, destaco que essa preocupação com o cumprimento dos objectivos aparecia com recorrência no discurso do professor, como, por exemplo, quando perguntei sobre como e quem formula os objectivos do trabalho com a literatura na sala de aula:

“[...] os objectivos do plano de aula são a parte final, porque os programas de ensino já vêm com objectivos para cada unidade. Então, os objectivos descem dos programas para os planos analíticos. Ao nível de grupo, geralmente copiamos os objectivos do programa para o plano analítico e deste para o plano de aula ...”

Para além de ser uma postura acrítica e reprodutiva, a atitude de simplesmente copiar os objectivos do programa para o plano analítico e desse para o plano de aula, é incoerente com a afirmação do professor de que, nas suas aulas, para além do que é obrigatório, opta por trabalhar a leitura e interpretação do texto porque são importantes para a formação dos alunos.

Na globalidade, notei muitos desencontros entre a postura do Prof. 2 em sala de aula e o seu discurso sobre as suas próprias práticas, bem como nas suas respostas a diferentes questões da entrevista. O tempo todo ele demonstrou, por exemplo, muita preocupação em seguir *ipsis verbis* o livro didático; teve dificuldades em concretizar algumas das actividades da sequência didáctica do livro; deu respostas pouco elaboradas, com apreciações do tipo “é boa”, “é funcional”, o que revela insegurança e falta de propriedade do professor na

organização e na condução de suas aulas de literatura, além de pouca reflexão crítica sobre as suas práticas.

### 5.1.1.3. Práticas de ensino de literatura do Prof. 3

Observei as aulas desse professor na Escola A, nos dias 11 de abril e 25 de maio de 2018. Decorriam no período da tarde, às 12:45h e 15:15h, e eram leccionadas a uma turma da 11ª classe, com 33 alunos, de idades entre 16 e 18 anos, maioritariamente meninas. A aula em que está centrada a análise era em torno do tema *Textos literários: géneros da literatura moçambicana – narrativa e lírica*.

Depois de escrever o tema no quadro, o professor disse aos alunos que o objectivo da aula era que eles fossem capazes de reconhecer as diferentes fases da literatura moçambicana, desde o seu surgimento à actualidade, conhecer os autores e as obras mais importantes e saber ler criticamente textos literários. Na sequência, falou da periodização da literatura moçambicana, procurando situar cronologicamente as suas primeiras manifestações; disse aos alunos que a literatura moçambicana nasce no período colonial e a sua primeira manifestação foi a poesia de combate. Logo a seguir, perguntou aos alunos: “O que são textos literários?”. Antes que os alunos respondessem, ele se adiantou e disse: “nestes [textos] procura-se a beleza da linguagem, usando-se as figuras de estilo; caracterizam-se por possuir valor estético”. Instruiu os alunos que escrevessem o que ele estava explicando. Enquanto circulava pela sala, ia elaborando definições sobre literatura, falando de valor estético, conotação, plurissignificação, função expressiva/emotiva. Os alunos escreviam, às vezes pedindo que o professor repetisse. Na repetição, ele reformulava o enunciado e muitas vezes dizia coisas completamente diferentes. De forma quase inaudível, alguns alunos exclamavam e diziam: “não é isso stor”. Quando terminou o ditado, o professor perguntou aos alunos: “O que é género narrativo?” E pediu que diferenciassem os géneros narrativo, lírico e dramático. Cinco minutos depois, porque nenhum aluno respondeu, o próprio professor fez a distinção e, continuando, instruiu que os alunos apontassem no caderno a definição de género lírico.

No momento seguinte, distribuiu cópias dos poemas *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades* e *Erros meus, má fortuna*”, ambos de Luís Vaz de Camões. Falou da biografia do autor, destacou a sua importância nas literaturas em língua portuguesa e disse que Camões influenciou os poetas moçambicanos. Em seguida, disse aos alunos: “leiam os poemas e analisem quanto à forma.” E acrescentou: “interessa-nos analisar as características formais e temáticas”. Os alunos não tinham sequer iniciado a actividade quando o professor

solicitou que apontarem a definição de soneto. Ditou e logo em seguida perguntou: “O que é rima? Vamos analisar a rima”. A pergunta pareceu retórica, até porque ele não deixou que os alunos respondessem e logo passou para o quadro onde começou a construir o esquema rimático do texto *Erros meus, má fortuna*. Interrompeu na primeira estrofe e disse: “agora vamos falar de análise temática, de conteúdo”, e perguntou, dando continuidade: “Quais são as marcas deste género que o tornam lírico?” Ele mesmo respondeu: “1ª pessoa do singular; exprime sentimentos”. Seguiu, então, para o subtítulo: “A lírica na poesia moçambicana”. Distribuiu um texto, sem autoria, com o título “Canto de Muzila”. Leu o texto e, no fim, disse: “esse texto faz uma crítica à realidade e eh eh a poesia lírica moçambicana tem origem em forma de canções que exprimem sentimentos”. De repente, começou a distribuir uma cópia do texto de Noémia de Sousa e ditou instruções que estavam no seu caderno: “Lê o texto Sangue Negro de Noémia de Sousa e indica a temática do texto”. Quando terminou, pediu um voluntário para fazer a leitura expressiva do texto. Uma aluna começou a ler. O professor interrompeu e explicou o que se pretendia dizer no texto e perguntou: “Há dúvidas?”. Nenhum aluno respondeu. Deu por terminada a leitura. Disse então aos alunos “Em suma, a temática deste texto é a negritude” e pediu que os alunos justificassem aquele tema com passagens do texto. Os alunos deram as suas respostas e, sem que houvesse qualquer sistematização delas, o professor perguntou: “Dúvidas sobre negritude?” Logo a seguir, distribuiu o texto *Grito Negro*, de José Craveirinha. Falou do autor, do tempo em que viveu e da cor de pele dele. Disse então: “o texto *Grito Negro*, de José Craveirinha, denuncia a escravatura colonial. A partir da lírica, a literatura moçambicana denunciava a escravatura”. Depois acrescentou: “Agora há uma nova vaga de escritores, como Paulina Chiziane”. Em seguida, distribuiu um texto de meia página, um extracto do romance *Niketche*, de Paulina Chiziane e recomendou um trabalho para casa. Os alunos deveriam responder ao seguinte questionário: “1. Lê o texto Niketche de Paulina Chiziane. 2. O texto é narrativo. Justifica. 3. Qual é o género da narrativa em que se enquadra o texto? 4. O texto critica um mal social da nossa tradição. Justifica e dá exemplos textuais. Depois disso a aula terminou.

Foi extremamente difícil fazer o registo das aulas do Prof. 3. Mesmo declarando explicitamente, no início, os objectivos das aulas, a sua operacionalização pareceu-me bastante confusa. Numa só aula, o professor quis tratar de textos líricos e narrativos, definir conceitos, fazer abordagens teóricas, contextualização histórica, apresentação de vida e obra dos autores, leitura expressiva, análise formal, temática e linguística. Disso resultou que misturava assuntos, iniciava actividades, não as terminava e passava para outras, sem

estabelecer nenhuma articulação e sem deixar claro o que pretendia com a aula. Havia muitos tópicos, actividades e textos para os 90 minutos de aula. As notas que pedia que os alunos tomassem eram elaboradas no momento, eram bastante imprecisas e teoricamente problemáticas, e, porque ele também se dava conta disso, reformulava-as frequentemente e se contradizia. Deixava os alunos confusos, o que eles o demonstravam com frequentes exclamações e pedidos de esclarecimento. Também sentia-me confuso, perdido e angustiado. Procurava reestabelecer o equilíbrio e focar-me na tomada de notas, mas logo me via absorto procurando encontrar sentido para aquela forma de tratar conteúdos.

As exclamações de surpresa dos alunos, por exemplo, quando o professor ditava apontamentos e quando distribuía os textos, davam-me indicações de que o professor estaria a experimentar uma forma de trabalhar que não era habitual<sup>61</sup>. Nesse momento, pensei na hipótese de que a presença de um professor-observador na sala de aula pudesse ser a causa daquelas posturas e opções didácticas do professor da turma. Conforme Becker (1999), o sujeito de pesquisa, enquanto é observado, pode dizer ou fazer coisas que não reflectam necessariamente a sua perspectiva ou prática habitual. Na busca de compreensão das razões desse comportamento, deve-se levar em consideração o papel do observador, pois, entre outros aspectos, a maneira como o sujeito de uma pesquisa define o papel do observador afecta o que dirá para ele e o que deixará ver. No caso, apesar de a observação de aulas ter sido precedida de um longo jogo de aproximação e tentativa de criação de empatia com o professor, tornou-se notável que o facto de eu estar ali como observador e a representação que ele fazia do meu papel, e possivelmente do facto de eu ser proveniente da Universidade Eduardo Mondlane, entravam em jogo e implicavam a sua postura.

Associo esse aspecto às resistências e constrangimentos que tive na realização da pesquisa na Escola A, quando passei pela demora na obtenção de autorização para o início da pesquisa, e também nas reuniões com a delegada da disciplina de Português para a explicação do projecto de pesquisa que, a dado momento, se assemelhavam a um interrogatório, como se ela desconfiasse haver intenções escusas por trás de meu trabalho. Além disso, fui impossibilitado de observar as aulas da Prof<sup>a</sup>. 4 por adiamentos sucessivos, e ainda, surpreendi-me com os pedidos do Prof.3, na véspera das aulas, para que eu especificasse os

---

<sup>61</sup> Quando o professor distribuía as fotocópias, uma aluna exclamou, num tom bastante informal “ya ya... stor está podendo hoje”. A expressão *está podendo* usa-se geralmente para dizer que a pessoa está com boas condições (financeiras) para fazer algo que não é habitual que faça. O professor fotocopiou os textos com os seus próprios recursos. A escola não tem condições para fazê-lo gratuitamente. Uma pequena reprografia privada é que presta os serviços.

aspectos de aula que pretendia observar<sup>62</sup>. Notei que os professores, particularmente daquela escola, resistem a trabalhos de pesquisa que envolvam a observação das suas práticas. Foi justamente nela que me foi vedada a possibilidade de gravação das aulas em áudio, e é lá também que lecciona a Prof. 4, a cujas aulas não assisti. Provalmente pese o facto de que, sendo uma das escolas públicas mais bem reputadas de Moçambique, receiem que as suas práticas sejam objecto de avaliação e crítica, afectando, assim, o conceito positivo formado e consolidado sobre a escola e os seus professores. Pode ter pesado também o facto de se saber que o observador é docente na Universidade Eduardo Mondlane, onde inclusive o Prof. 3 foi aluno.

O perfil do observador e a representação dele pelo observado podem ter gerado insegurança e tê-lo feito experimentar formas de leccionar diferentes das habituais, talvez supondo que existisse algum ideal no tratamento de conteúdos de literatura que pudesse corresponder às expectativas do observador<sup>63</sup>, pois ficou evidente que o professor não procedeu como habitualmente faz. Nas aulas a que assisti, ele procurou revelar-se competente em aspectos do domínio da literatura. Tal se atesta, por um lado, por ter tentado abarcar em uma só aula diversos aspectos que envolvem os conhecimentos da teoria da literatura e da história da literatura moçambicana. Por outro lado, o tópico da aula não era o que estava programado para aquela semana. No programa estava previsto tratar-se de textos narrativos e sugerira-se que fossem lidos textos de Mia Couto e Luís Bernardo Homwana. Na aula, o professor juntou tópicos sobre textos narrativos, líricos e procurou trabalhar textos de Camões, Craveirinha, Noémia de Sousa e Paulina Chiziane, que representam literaturas, épocas e géneros muito diferentes. A ideia talvez fosse demonstrar profundo conhecimento de literatura trabalhando tópicos e textos com os quais se sentia mais confortável. A atitude de responder ele mesmo às perguntas que colocava aos alunos, retirando-lhes possibilidades de intervenção na aula, parece-me justificar-se, também, pela necessidade que tinha de demonstrar que controlava a aula e dominava os conteúdos.

Na globalidade, nas duas aulas que presenciei não identifiquei uma estrutura de aula que caracterize uma sequência didáctica e que possa ser considerada como uma prática

---

<sup>62</sup> O professor pedia-me que fizesse uma grelha de observação com os pontos que queria observar. A elaboração de grelhas de observação (listas de itens a observar) é um procedimento comum na observação de aulas, feita geralmente por estagiários e inspectores da educação. Expliquei ao professor que me interessava observar de forma mais holística e registar todos momentos e situações da aula.

<sup>63</sup> Na literatura sobre a pesquisa etnográfica e o método de observação, chama-se a atenção para os efeitos que podem decorrer das assimetrias e hierarquias que podem existir ou se construir entre observador e observado. O último pode sentir-se impelido a buscar corresponder às expectativas que supõe que o observador tenha e, por isso, alterar o seu comportamento e práticas habituais.

corrente do Prof. 3. Tampouco se tornaram claros quais aspectos da abordagem dos conteúdos sobre textos literários o professor privilegia e qual perspectiva de abordagem ele segue. Na entrevista, quando perguntei sobre o assunto, o Prof.3 afirmou que considera, sobretudo, aspectos temáticos e linguísticos.

“[...] apesar de fazer a análise formal, porque ela é importante, eu dou mais ênfase ao aspecto temático e linguístico, porque a literatura é uma forma de transmissão de saberes, da cultura do nosso país, dos seus valores culturais. Essa transmissão tem que estar aliada a aspectos linguísticos. Nós temos que aproveitar o texto para servir de pretexto de trabalho de aspectos gramaticais que são muito importantes para o domínio de língua. Sabemos que a literatura é rica em aspectos gramaticais, função da linguagem, figuras de estilo, estruturas gramaticais, construção de versos. Temos que trabalhar esses aspectos”.

Entretanto, as aulas envolviam uma diversidade de outros aspectos, como a definição de conceitos, classificação de categorias metaliterárias, historiografia, funcionamento de língua.

### **5.1.2. Práticas de leitura de textos literários na aula de português**

Nesta secção, analiso quais práticas de leitura de textos literários são desenvolvidas na aula de português pelos professores pesquisados e como as mesmas se articulam com o objectivo de desenvolver competências de leitura, necessárias para o enfrentamento dos textos e, por conseguinte, para o exercício da cidadania, definido como objectivo central do Sistema Nacional de Ensino de Moçambique. Os pressupostos que subjazem à formulação dessa categoria de análise e da pergunta de pesquisa que lhe originou relacionam-se com o entendimento de que cumpre ao ensino de literatura na escola a formação de leitores (ZILBERMAN, 2016). A concretização dessa função da literatura implica, entre outros aspectos, que a leitura efectiva do texto literário, a sua análise, compreensão, discussão e interpretação se constituam em eixo central das aulas que envolvem literatura (COSSON, 2010). A mediação do professor deve ter em vista possibilitar que os alunos se apropriem de estratégias e protocolos de leitura necessários para enfrentarem com segurança e autonomia os textos. Na análise que aqui empreendo, baseio-me fundamentalmente nos registos das observações e nas transcrições das entrevistas semi-estruturadas. A apresentação e análise dos dados segue o mesmo padrão da secção anterior.

### 5.1.2.1.A leitura na aula do Prof. 1

Na aula que analiso, o texto literário apareceu em dois momentos. No início da aula, quando se realizou uma actividade de pré-leitura, e no fim, quando se fez a leitura expressiva e resolução de um questionário. O texto trabalhado foi o proposto no livro didáctico, um excerto, de uma página e meia, intitulado *O meu herói*, adaptado do romance *Balada de Amor ao Vento*, da escritora moçambicana Paulina Chiziane. A parte apresentada corresponde a uma passagem em que a protagonista, Sarnau, revela sua frustração pelo rumo que a sua vida tomou em consequência da decisão de ir contra os preceitos das tradições.

No primeiro momento da aula em que o texto apareceu, apenas se apresentou o título, que foi escrito no quadro, e se solicitou que, a partir dele, os alunos levantassem hipóteses sobre o assunto. A actividade correspondia a uma estratégia de pré-leitura. Ainda que não se trate propriamente de operações de leitura, as actividades de pré-leitura são parte constitutiva do processo de leitura que o professor, no processo de mediação, deve trabalhar com os alunos fazendo-os integrá-las nos seus protocolos de leitura. Os conhecimentos prévios activados nesse momento de abordagem do texto possibilitam ao leitor, já na fase de leitura propriamente dita, realizar importantes operações, como o reconhecimento dos implícitos do texto, as inferências, extrapolações, entre outras.

Em um segundo momento foram realizadas duas actividades, designadamente uma leitura expressiva e um comentário. A leitura expressiva, prática comum nas aulas de português na escola moçambicana é, como a define Santos (2016), um tipo de leitura em voz alta onde a entoação é utilizada para exprimir emoções e os estados de espírito presentes no texto. Como explica a autora, a leitura expressiva envolve tanto competências paralinguísticas – as modulações de voz, ritmo, os silêncios e os gestos, para expressar emoções, tons, atitudes – como competências linguísticas e habilidades de leitura. A expressividade consegue-se respeitando sinais de pontuação, reproduzindo oralmente de forma correcta a estrutura da frase, os padrões de entoação afirmativos, interrogativos e exclamativos. Nessa perspectiva, penso que a leitura expressiva encerra um grande potencial pedagógico e pode entender-se a sua realização em aula enquanto estratégia para diagnóstico das dificuldades de ordem linguística, tais como leitura de palavras difíceis, fonética, pontuação.

No entanto, na actividade realizada na aula do Prof. 1, não foi possível compreender o que, de facto, se pretendia com a leitura expressiva. A aluna que leu o texto<sup>64</sup> apresentava enormes dificuldades de leitura. O ritmo e a tonalidade eram inadequados, hesitava, gaguejava, soletrava certas palavras, colocava o acento tónico incorrectamente, revelava dificuldades típicas de uma alfabetização incompleta. Mesmo com isso, o professor não fez observações, não auxiliou a aluna. Deixou-a terminar a leitura e passou para outra actividade. Outro aspecto é que a actividade foi realizada sem que antes tivesse havido trabalho de leitura silenciosa do texto. A leitura expressiva tornou-se um fim em si mesmo, sem vinculação com nenhuma outra actividade ou objectivo.

Após a leitura expressiva, o professor perguntou aos alunos se tinham gostado do texto. Todos responderam que sim. Logo depois fez um comentário, de cunho moralista, dizendo aos alunos, particularmente às meninas, que não acabassem como a protagonista da narrativa<sup>65</sup>. Para além da questão moralista, que analisaremos noutra secção, é pertinente destacar aqui a pergunta feita pelo professor aos alunos. Primeiro, a pergunta foi feita mesmo que o texto não tivesse sido previamente lido, compreendido, interpretado e discutido. Não é claro, nesse contexto, em quais aspectos do texto se espera uma interpretação do aluno. Observa-se também nessa pergunta, e dada a ausência de um trabalho prévio de leitura, uma projecção da expectativa que se tem do papel do aluno, um sujeito de quem se espera, diante dos textos, apenas uma atitude apreciativa, de carácter subjectivo – gostar ou não gostar, sem sequer que elabore uma explicação para a sua apreciação. Apreciar textos pode se constituir em uma atitude responsiva e activa (BAKHTIN, 2003) e é isso que considero importante estimular no processo de leitura. Acredito que essa atitude só se concretizará se for realizado um trabalho de leitura em que o aluno (re)construa os sentidos do texto e possa, com segurança, elaborar critérios para sua apreciação.

Em síntese, durante as duas aulas a que assisti, apesar de ter havido actividades de pré-leitura e de leitura expressiva, na globalidade, não se realizou nenhuma actividade visando que o aluno se apropriasse das operações de leitura, compreensão, análise, discussão,

---

<sup>64</sup> Todos alunos tinham o texto, o que fazia supor que a leitura em voz alta e expressiva seria para ser modelar e dar retorno aos alunos em relação a eventuais dificuldades de leitura.

<sup>65</sup> *Balada de Amor ao Vento* é uma narrativa em torno de uma mulher, Sarnau, abandonada ainda jovem pelo seu namorado e amor de infância Mwando (que se torna seminarista). Sarnau, que é também a narradora, rememora o seu passado marcado por esse abandono, o casamento com um polígamo, a traição que sofreu do marido, situações que resultaram na sua fuga do distrito de Mambone para a grande cidade, instalando-se no conturbado bairro da Mafalala, onde esteve sujeita a uma vida bastante precária. A protagonista, enquanto rememora, as vicissitudes da sua vida, questiona os costumes e valores da sua sociedade, patriarcal e poligâmica, e expõe o lugar marginal e a condição difícil da mulher.

interpretação de texto, extrapolação dos sentidos deste, etc. No livro didáctico, o texto é proposto para exemplificar o género romance e confirmar as categorias metaliterárias, tanto que as tarefas do questionário que remetiam ao texto solicitavam apenas que o aluno extraísse exemplos dessas categorias.

#### **5.1.2.2. A leitura na aula do Prof. 2**

A aula do Prof. 2 centrou-se na definição e classificação de conceitos e baseou-se no livro didáctico da 12ª classe. Na sequência didáctica do livro didáctico, estava prevista a leitura do texto, que era uma adaptação, de uma página e meia, do romance *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós. A instrução era que o texto fosse lido atenciosamente, para, na sequência, responder ao questionário. O texto foi apresentado, portanto, como um apêndice ao questionário. As primeiras três perguntas do questionário foram etiquetadas no livro como sendo de compreensão e interpretação e solicitavam que o aluno, respectivamente, 1) resumisse a narrativa com as suas próprias palavras; 2) explicasse por que Amélia precipitou a marcação do casamento com João Eduardo; e 3) argumentasse sobre o debate que o texto instaura. As operações de síntese, explicação e argumentação implicadas nas solicitações do questionário requerem, na minha percepção, que o aluno leia, compreenda e analise o texto, e servem para demonstração de capacidades de compreensão e interpretação.

Contudo, na sequência da aula do professor, não se realizou nenhum trabalho de leitura. O Prof. 2 optou por ir directo para o questionário e apenas fez uma orientação: “ler para perceber de que é que se trata”. Ao orientar os alunos nessa direção, deixando de lado a realização de um trabalho colectivo de leitura, inclusive ignorando a instrução feita no livro didáctico de ler atenciosamente, era como se o professor pressupusesse que os alunos já possuíam competências para a leitura, compreensão e interpretação de textos literários. Entretanto, essa suposição contrasta com a resposta que o professor deu, durante a entrevista, quando perguntei sobre os desafios que enfrenta no seu trabalho com textos literários na aula de português:

“A primeira dificuldade tem a ver com a leitura do próprio texto. Os nossos alunos, porque não influenciados, não orientados, não lêem. A maior dificuldade é essa. Talvez porque não têm acesso aos livros, aos manuais. Não temos manuais para trabalhar um texto em aula. Precisamos fazer muita ginástica. Os alunos não têm textos para ler em casa e têm também o problema ligado à leitura, a compreensão do texto. O aluno lê mas não percebe o que está a ler, ou seja, lê, junta palavras, junta frases, mas não percebe o que está a ler”.

O professor assume, nesse discurso, que os alunos têm dificuldades para ler e refere-se, em específico, a dificuldades de descodificação. Assume, igualmente, que tais dificuldades decorrem da ausência de orientação adequada. Contudo, na sua dinâmica de aula, a sua didática no tratamento dos conteúdos não possibilita que os alunos melhorem as suas competências de leitura.

### **5.1.2.3. A leitura na aula do Prof. 3**

Nas aulas do Prof. 3, embora os textos estivessem presentes, em quantidade e diversidade de géneros literários, não houve trabalho de leitura efectivo, em que os alunos lessem colectivamente, analisassem e discutissem linhas e hipóteses de interpretação. Quando os textos eram apresentados, era sempre no sentido de exemplificar e confirmar generalizações sobre géneros e temáticas de épocas histórico-literárias. Depois de tratar de algum género, autor ou tema, por exemplo, o professor pedia que os alunos retirassem do texto uma prova ou uma justificação daquilo que tinha ensinado. Os alunos não experimentavam construir individualmente os sentidos dos textos para depois colocarem as suas hipóteses à discussão, colectivamente com a turma, com a devida mediação do professor. Os sentidos eram ditados pelo professor e a tarefa dos alunos era confirmá-los com passagens textuais. As instruções de análise, que estavam mais para caracterização e classificação, eram voltadas tanto para a forma quanto para o tema, mas sequer chegavam a se concretizar, pois o professor pulava essas instruções do livro didáctico para outras actividades. A abordagem temática que o professor privilegiava consistia em dizer aos alunos que o texto trata disso ou faz crítica a determinado assunto. O percurso para chegar a essas possibilidades de leitura não era trabalhado com os alunos e nem explicitado, uma vez que não havia discussão a propósito dos assuntos ou temáticas dos textos.

### **5.1.3. Finalidades do ensino de literatura: as concepções dos professores**

Ao analisar o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) e os programas da disciplina de Português de todas as classes do ensino secundário, constatei que, relativamente ao ensino de literatura, apresentam-se finalidades distintas nos dois documentos. Enquanto o PCESG recomenda que o ensino de literatura deva contribuir para a preservação do património cultural e para a construção da identidade nacional, os programas de ensino afirmam que o objetivo é conferir aos alunos o gosto pela leitura. Em face da constatação dessas diferenças, e tendo em conta que os dois documentos se referem ao mesmo contexto – o ensino secundário –, formulei a segunda pergunta de pesquisa, procurando compreender quais são os objectivos do ensino de literatura que os professores procuram

viabilizar nas suas práticas de ensino em seus contextos concretos de sala de aula. Para captar as percepções dos professores, para além da observação que me possibilitou fazer importantes deduções a partir da forma como organizavam e conduziam as suas aulas e as abordagens que priorizavam, foi determinante a realização de entrevistas.

### **5.1.3.1. Finalidades do ensino de literatura: a perspectiva do Prof. 1**

Este professor revelou ideias muito próprias sobre a educação e o ensino, especialmente, o de português e literatura. Para além da preocupação que verifiquei nas suas práticas em experimentar abordagens de ensino diferentes das propostas no livro didáctico, ele demonstrava, durante a entrevista, uma postura bastante crítica em relação às políticas educacionais, ao funcionamento do sistema de educação, aos mecanismos de formulação dos programas, os objectivos de ensino e os livros. Em relação ao ensino de literatura, na sua percepção, os programas e os livros didácticos, ao dar mais ênfase ao tratamento dos textos literários na sua dimensão estética e formal, apresentam a literatura como um conhecimento distante da vida dos alunos.

“[...] da forma como os objectivos estão preconizados, só se explora o estilo e a forma [...]. É preciso ensinar literatura e mostrar ao alunos que o texto literário é rico. Não só exploramos palavras e deciframos frases como tal, aí há uma mensagem que se pode transmitir, que está relacionada com o que o aluno vivencia lá na sua comunidade. [...] Quando os alunos terminam a 10ª classe desaparecem do sistema. O texto literário traduz uma mensagem que pode ser explorada ao nível da comunidade. Por exemplo, no texto “Meu herói”, da obra *Baladas de Amor ao vento*, a escritora Paulina Chiziane apresenta situações relacionadas com a realidade africana, no caso, os ritos de iniciação; ou na obra *Niketche*, onde se aborda questões de poligamia, o aluno tem que perceber que o texto tem informação que ele vivencia no seu dia a dia”.

Depreende-se do discurso do professor um desacordo em relação aos objetivos do ensino de literatura prescritos pelos programas de ensino de Moçambique. Para Prof. 1, o ensino de literatura deve estar orientado sobretudo para que o aluno aprofunde o conhecimento da sua realidade:

“Tendo em conta a dimensão do texto literário, é de extrema importância levar o aluno chegar à mensagem. Porque o texto literário é plurissignificativo, tem uma mensagem muito forte em relação à vivência do aluno, ao seu quotidiano. Então, o nosso objectivo ao levarmos o texto literário à sala de aula é para que os alunos aprendam com a mensagem do texto. Sem descurar a possibilidade de explorar a parte gramatical, uma vez que a gramática está associada ou está ao serviço do texto, pelo que é preciso dar essa informação ao aluno.

[...] Primeiro a realidade do aluno, a sua realidade mais próxima, e depois traçar-se objectivos de tal forma que os alunos possam conhecer a sua realidade e considerar o texto literário como um texto lúdico no qual aprende a ler, escrever, saber ser e estar”.

Como ainda se pode entender no discurso acima, à essa vocação do ensino de literatura ao conhecimento da realidade deve-se, na perspectiva do professor, acrescentar a exploração de aspectos gramaticais, o ensino de leitura, escrita e o “saber ser e estar”. O conhecimento da realidade é, então, o eixo norteador do ensino e em torno do qual as outras dimensões devem estar.

Uma questão que me pareceu importante analisar foi o significado que o professor atribuía às expressões *chegar à mensagem*, *conhecer a realidade*, que eram recorrentes no seu discurso, e como é que elas se concretizavam nas práticas de ensino. A observação de aulas foi determinante nas inferências que fiz em relação a essas questões. Na aula observada no dia 12/04/2018, em que se abordava os textos narrativos e na qual se trabalhou com o texto *O meu herói*, depois da realização de uma leitura que se pretendia expressiva, o professor quis saber se os alunos tinham gostado ou não do texto e, na sequência, fez um comentário crítico sobre o comportamento da personagem protagonista do romance, tentado dizer aos alunos que era reprovável aquele comportamento no contexto dos “valores da sociedade moçambicana”. Dirigindo-se particularmente às meninas, disse por fim: “você meninas, vejam bem as escolhas que fazem. Não querem terminar sozinhas e desgraçadas, lamentando como a velha Sarnau”. Para mim, esse momento foi bastante revelador quanto à perspectiva do professor sobre as finalidades do ensino de literatura e o significado das expressões *chegar à mensagem*, *conhecer a realidade*. Chegar à mensagem parece significar chegar a uma moral supostamente preexistente no texto. Aprofundar o conhecimento da realidade equivale então, na perspectiva do professor, a utilizar o texto para endossar valores e características pretensamente moçambicanas.

É interessante notar que sobre o romance *Balada de Amor ao vento* (1990), de onde foi retirado o excerto comentado pelo professor nessa aula, é possível justamente colocar em discussão esses pretensos valores da tradição moçambicana. A narrativa é apresentada na voz de uma mulher (Sarnau), cuja atitude de abandonar um marido polígamo, expressar seus desejos sexuais e questionar a existência do amor podem ser entendidas como sugestões de discussão em torno dos valores em que se funda a sociedade tradicional moçambicana, responsáveis pela subalternização da mulher. Ao rememorar as vicissitudes da vida amorosa

de Sarnau, o romance problematiza e denuncia a condição da mulher numa sociedade patriarcal, questionando a concepção de amor, de casamento e os discursos legitimadores de poligamia e adultério, reproduzidos, muitas vezes, pelas próprias mulheres, sobretudo as mais velhas a quem se reconhece autoridade em matérias de educação familiar e conjugal.

Atribuir à leitura de textos literários uma função moralizadora é uma prática comum no ensino de literatura, não só em Moçambique. Pinheiro (2006), que analisou práticas de leitura de textos literários numa escola pública brasileira, constatou que existe uma tradição de conferir aos textos literários uma missão moralizante. Segundo a autora, a “literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objectivo orientar os indivíduos a se comportarem de determinada maneira na escola e na sociedade. O texto literário é interpretado como uma reprodução do mundo real. Os personagens e situações costumam servir de comportamento para os alunos” (PINHEIRO, 2006, p. 277). Através dos textos literários, os professores referendam, e, por isso, reproduzem, valores julgados correctos na sociedade, sem os colocar à discussão.

### **5.1.3.2. Finalidades do ensino de literatura: a perspectiva do Prof. 2**

Captar as concepções desse professor sobre as finalidades do ensino de literatura foi uma tarefa bastante desafiadora. Notei, nesse aspecto, muitos desencontros entre os discursos do professor em diferentes momentos da entrevista e entre esses e as práticas de sala de aula observadas. Durante a entrevista, ao responder à pergunta sobre que objectivos procura viabilizar com o ensino da literatura, o professor revelou atribuir à literatura duas finalidades, nomeadamente: desenvolver do gosto pela leitura e desenvolver conhecimentos sobre aspectos gramaticais.

“Nas minhas aulas, tenho o objectivo de fazer com que os meus alunos leiam e interpretem os textos e, a partir deles, trabalhem aspectos ligados à gramática [...] pois penso que só assim eles facilmente têm gosto pela leitura”.

O discurso do professor não é, no entanto, condizente com o que verifiquei na sala de aula durante a observação. Nas aulas, não houve actividades com textos, que envolvessem leitura e interpretação. As actividades estavam centradas na definição de conceitos e classificação de categorias metaliterárias. As duas aulas observadas basearam-se integralmente no livro didáctico da 12ª classe, tanto no que diz respeito aos objectivos de ensino, como na forma de sua operacionalização. O livro didáctico, que reproduz os

objectivos formulados no nosso programa de ensino, refere-se, por exemplo, em relação à primeira aula, que o objectivo é que o aluno seja capaz de interpretar romances, identificar as características do gênero e mencionar as marcas da narração e da descrição. Entretanto, apesar de a aula ter seguido a sequência do livro didáctico, revelando-se uma preocupação em cumprir integralmente os objectivos, o professor não realizou nenhuma actividade de leitura e interpretação. Essa postura ou opção é contraditória em relação ao seu discurso de que pretende com o ensino de literatura que os seus alunos leiam e interpretem textos e desenvolvam o gosto pela leitura. Acresce-se a essa contradição o facto de, num outro momento da entrevista, quando perguntei sobre o processo de formulação dos objectivos, o professor ter afirmado que, apesar de os objectivos já virem formulados nos programas, ele, nas suas práticas, trabalha em função da realidade concreta dos alunos.

“Os objectivos do plano de aula são a parte final, porque os programas de ensino já vêm com objectivos para cada unidade. Então, os objectivos descem dos programas para os planos analíticos. Ao nível de grupo, geralmente copiamos os objectivos do programa para o plano analítico e deste para o plano de aula. Mas há vezes em que precisamos de melhorar os objectivos no plano de aula para melhor se adequarem à realidade, à aula em concreto”.

Tomando em consideração o último período do discurso do Prof. 2 acima, pode-se inferir que, no caso específico das aulas que observei, a melhoria ou adequação dos objectivos enunciados no programa e no livro didáctico não se revelou necessária para o professor, mesmo que não correspondessem àquilo que ele entende como importante. Entre o que julga importante para a aprendizagem dos alunos e aquilo que é prescrito, mesmo que na sua visão não promova as aprendizagens de que os alunos necessitam, o professor privilegiou o prescrito.

Um aspecto importante que parece emergir das contradições encontradas entre o discurso e a prática do Prof. 2 é, na minha análise, o facto de que a prática docente é permeada de tensões entre a compreensão do professor sobre o seu objecto de ensino, as razões para ensiná-lo, como fazê-lo e o que efectivamente faz. Nem sempre as práticas de ensino do professor reflectem as suas concepções. A desejável autonomia para a reformulação, ajuste e adequação das prescrições dos documentos orientadores oficiais não é uma simples questão de opção do professor. A actividade docente acontece sob múltiplas formas de controlo, exercidas através de diversos mecanismos, quais sejam, no caso de Moçambique, as inspecções periódicas das autoridades gestoras da educação ao nível

ministerial, as avaliações finais elaboradas centralmente e aplicadas uniformemente, e os critérios de avaliação do professor. Em face desses constrangimentos, o professor sente-se como que obrigado a operacionalizar as prescrições oficiais à letra e conforme os procedimentos didáticos propostos, tal como um prestador de serviços, a despeito da sua concepção e apropriação crítica dessas prescrições. Nas palavras do Prof. 2:

“A estrutura do texto, as questões linguísticas, *porque obrigatórias*, são tratadas nas aulas de literatura. Mas, por uma questão de opção, porque acho que o aluno precisa disto, eu prefiro, também, incluir a interpretação que os alunos possam fazer de um determinado texto”. [grifo meu]

A questão da obrigatoriedade que surge topicalizada no discurso do professor pode servir para validar a leitura de que, de facto, ele reconhece ao ensino da literatura a função de desenvolver capacidades de leitura e interpretação, sendo que as contradições verificadas nos seus procedimentos didáticos em relação a essa finalidade devem-se à existência de poucas possibilidades para uma actuação resultante da sua apropriação pessoal e crítica sobre o ensino de literatura.

### **5.1.3.3. Finalidades do ensino de literatura: a perspectiva do Prof. 3**

Nos discursos desse professor, durante a entrevista, pode-se observar que ele atribui ao ensino de literatura três finalidades, nomeadamente: o reforço de questões de identidade, educação moral e análise gramatical.

“Quando trabalho com a literatura nas minhas aulas, o objectivo é fazer o aluno conhecer a função que a literatura tem, primeiro na manifestação da identidade da nação moçambicana, das tradições. Para além disso, pretendo fazer o aluno conhecer a gramática da língua. Sabemos que a literatura tem alguma parte que fala do domínio da língua portuguesa. Não esquecendo a crítica. Sabemos que o mundo está infectado por vícios nefastos e, por que eu trabalho com alunos em fase de crescimento, 18 a 19 anos, essa geração tem que conhecer os males que o mundo pode causar. Com a literatura também faço um cruzamento transversal: identidade e educação moral, para construir um homem do futuro com uma certa identidade e também uma certa formação cívica”.

A concepção do professor de que a literatura é um meio para o tratamento das manifestações da identidade e das tradições coincide com aquela que vem expressa no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). É também desse documento oficial a ideia do texto literário enquanto pretexto para o ensino de gramática, também referida pelo professor. Tal perspectiva é dominante nos documentos orientadores que, por sua vez,

fundamentam os livros didáticos e é reproduzida nas práticas de ensino de literatura nas escolas em Moçambique.

A presença e preeminência dessa perspectiva nos currículos nacionais está, em parte, associada<sup>66</sup> ao processo de construção da sociedade moçambicana. O projecto de estado-nação que se procurou viabilizar após o período colonial, e que implicou a construção e reprodução de valores e traços de uma pretendida moçambicanidade, teve como seu principal suporte o sistema de educação nacional, tanto por meio dos seus currículos quanto pelos programas de ensino. Nos programas de português, desde o primeiro elaborado para o ensino secundário em 1985, a tarefa de ressaltar os valores da pretendida moçambicanidade ficou reservada aos textos literários. Tal se evidencia nos textos e autores seleccionados e no tratamento dado. Se é verdade que o projecto educacional moçambicano vem sendo revisto e, em função disso, também os seus programas no que diz respeito ao ensino de literatura, não parece que haja alterações significativas que afectem as finalidades, os conteúdos e os procedimentos didáticos. Portanto, a semelhança entre as concepções do professor e aquelas subjacentes aos documentos orientadores não é uma simples coincidência. Reflete, não só uma apropriação (com alguma ausência de criticidade) das concepções dos documentos oficiais, mas, também, o modelo de educação literária predominante no contexto moçambicano, no qual o próprio professor se formou.

A questão do “conhecimento da gramática da língua” que o professor ressalta no seu discurso constitui, também, uma concepção muito presente no contexto escolar de Moçambique. Essa concepção corresponde à perspectiva de ensino de língua dominante no país. O ensino de Português em Moçambique é bastante normativo e está centrado no estudo de aspectos da gramática tradicional. O texto literário é, nesse contexto, encarado como modelo de correcção gramatical e linguística e, por isso, é tomado como recurso para exercícios de análise gramatical.

“[...] a literatura é uma forma de transmissão de saberes, da cultura do nosso país, dos seus valores culturais. Essa transmissão tem que estar aliada a aspectos linguísticos. Nós temos que aproveitar o texto para servir de pretexto de trabalho de aspectos gramaticais que são muito importantes para o domínio de língua. Sabemos que a literatura é rica em aspectos gramaticais, função da linguagem, figuras de estilo, estruturas gramaticais, construção de versos. Temos que trabalhar esses aspectos. As classes de palavras, por exemplo, utilizadas de forma estilística, fazem ver o aluno que são definidas pela gramática, mas não são estanques, podem ser usadas de

---

<sup>66</sup> Conforme demonstrámos na secção “O ensino de literatura segundo os documentos oficiais” no capítulo.

forma mais criativa. Em suma, dou prioridade à parte do ensinamento e à parte gramatical”.

A concretização dessa perspectiva de ensino verifica-se muito bem na forma de organização dos conteúdos e no padrão de actividades sugeridas nos programas de ensino e nos livros didácticos nacionais. Geralmente, as unidades temáticas apresentam três secções: leitura e interpretação de texto, funcionamento de língua e questionário. Na secção de funcionamento de língua e no questionário, as estruturas de frase para análise e os exemplos para confirmação das regras gramaticais são retirados do texto fornecido na secção de leitura e interpretação. Esta concepção da função do texto literário, apesar de equivocada, é, sem crítica, reproduzida pelos professores nas suas práticas e discursos. Tomar o texto literário como recurso para o ensino de gramática não só empobrece o próprio texto, até do ponto de vista da forma como se serve da língua, como também revela uma concepção de língua e seu ensino bastante restrita e problemática. Bons textos literários devem, em parte, a sua originalidade à capacidade de utilizar a língua, para além dos usos ordinários, normatizados, e, assim, ampliar as capacidades de representação da própria língua revelando a artificialidade das regras gramaticais. Além disso, tem-se, nesse ensino, como gramática, apenas a gramática normativa, baseada no registo da língua escrita, tomada como ideal e padrão de linguagem.

Quanto à terceira finalidade que o professor atribui ao ensino de literatura, reparei que tomava como sinónimos os termos *crítica*, *ensinamento*, *formação cívica e educação moral*. Retomo as suas afirmações:

“[...] Não esquecendo a *crítica*. Sabemos que o mundo está infectado por vícios nefastos e, por que eu trabalho com alunos em fase de crescimento, 18 a 19 anos, essa geração tem que conhecer os males que o mundo pode causar”.

“[...] Com a literatura, também faço um cruzamento transversal: identidade e *educação moral*, para construir um homem do futuro com uma certa identidade e também uma certa *formação cívica*”.

“[...] Em suma, dou prioridade à parte do *ensinamento* e à parte gramatical”.

O ensino de literatura seria, portanto, na perspectiva do professor, conforme se pode inferir dos discursos acima, pretexto para a regulação dos comportamentos dos alunos a uma determinada moral e actuação cívica, como já criticado aqui anteriormente.

#### 5.1.3.4. Finalidades do ensino de literatura: a perspectiva da Prof<sup>a</sup>. 4

Não observei as aulas da Prof<sup>a</sup>. 4, o que me privou da possibilidade de fazer a confrontação entre o seu discurso e a sua prática. No caso de outros professores, a observação foi fundamental para a (re)formulação das perguntas e também na condução da entrevista. Para captar as concepções da Prof<sup>a</sup>. 4 sobre as finalidades do ensino de literatura, baseei-me, portanto, exclusivamente na análise do seu discurso durante a entrevista. O roteiro de entrevista com essa professora procurou seguir então as principais questões do roteiro inicialmente desenhado e outras perguntas foram construídas a partir do que ia se insinuando como regularidades e/ou singularidades nas entrevistas realizadas com os outros professores. Vale esclarecer que, o objectivo de confirmar ou até refutar esses aspectos que se revelavam comuns e/ou específicos nos discursos dos outros professores acabou sendo a justificativa para eu não ter descartado a entrevista com a professora mesmo não tendo observado as suas aulas. No final, essa decisão demonstrou ter sido adequada e os seus resultados proveitosos. Por exemplo, a questão relacionada com a existência de formas de controlo que limitam a autonomia do professor para reformular as propostas dos programas confirmou-se ser uma preocupação comum de todos os professores.

Quanto às suas concepções sobre as finalidades do ensino da literatura, a professora referiu-se à função moralizadora do texto literário:

“[...] o texto literário tem uma certa função educativa. Uma delas é a função moralizadora, então, os textos que nós trabalhamos na literatura são de nossos autores e lá dentro têm uma função moralizadora, como valores éticos, morais, culturais, etc.”.

Apesar de a função moralizadora ser a que a professora destaca e a que mais sobressai em diversos momentos do seu discurso, para ela, não é a única. Como ficou patente nas suas respostas a outras duas questões que coloquei, ela entende, também, que o ensino de literatura associa-se ao conhecimento da história do país, dos seus aspectos sociais e culturais, e ainda possibilita a aprendizagem de vocabulário, como se pode depreender nos excertos abaixo extraídos da sua entrevista:

“[...] a literatura, às vezes, nos encaminha para uma certa história social de um povo, por isso não compreendem determinados aspectos. É necessário que um povo conheça as suas origens, a sua história. [...] Julgo importante ensinar literatura. No meu ponto de vista, a partir do texto literário que leio, adquire vários conhecimentos, sociais, pragmáticos e a leitura faz-me também aprender o vocabulário e outras coisas.”

Em relação à Prof<sup>a</sup>. 4, para compreender a perspectiva que manifesta sobre as finalidades do ensino de literatura, parece-me importante convocar alguns aspectos do seu perfil profissional, como o facto de ter começado a leccionar antes mesmo do estabelecimento do Sistema Nacional de Educação (SNE) e, nesse percurso, ter já leccionado em todas as classes do ensino primário e do secundário. Ainda que seja bastante arriscado procurar correlacionar as representações de ensino com a sua experiência profissional de professor, não se pode deixar de reconhecer que a experiência e os saberes dela decorrentes, aqueles que resultam da prática em sala de aula e outras dimensões que envolvem o exercício da profissão, constituem um arcabouço a partir do qual o professor pensa o ensino e, em particular, as suas práticas. Conforme Tardif (2007), a prática pedagógica e as representações sobre ela constroem-se e ampliam-se a partir de uma pluralidade de conhecimentos, entre os quais, a experiência profissional. Sublinhe-se que a experiência profissional compreende uma diversidade de questões, de natureza política, social, cultural, científica.

A Prof<sup>a</sup>. 4 pertence à geração fundadora do SNE, que assumiu a tarefa de concretizar o primeiro projecto educacional moçambicano orientado para a “formação do homem novo<sup>67</sup>”, de acordo com o que se prescrevia na Lei n<sup>o</sup> 4/83. Esse ideal permeava todos os processos educativos e informava as práticas pedagógicas. A análise dos programas de português, especificamente no que diz respeito ao ensino da literatura, revela como a abordagem dos textos literários estava voltada ao ideal de consubstanciar a moçambicanidade, desenvolver uma consciência cívica e moral, reforçar sentimentos de patriotismo e identificação com a nação e com a sua cultura. Não pretendendo reduzir o processo reflexivo da professora a esses aspectos da sua trajectória profissional, porém acredito que os mesmos constituem uma possibilidade de leitura a se considerar, sobretudo porque, em variados momentos da entrevista, a Prof<sup>a</sup>. 4 respondia às perguntas como que comparando o ensino na actualidade e noutros períodos anteriores. Em suas palavras:

“A geração de nossos alunos tem vários problemas de leitura. Eles não lêem, nem a nossa literatura nem a universal. Até a própria história desconhecem... [...] Infelizmente, os conteúdos de literatura não são tratados de uma forma aprofundada no nosso currículo actual. Quando comecei a dar aulas no ensino secundário, a análise dos textos literários era feita a partir da periodização da literatura portuguesa e brasileira até a moçambicana. Analisávamos de uma forma muito profunda. [...] Ultimamente, há deficit.”

---

<sup>67</sup> A ideologia subjacente à expressão “homem novo” foi explicitada anteriormente no capítulo I.

Percebe-se, em muitos discursos da professora, um certo saudosismo, uma sobrevalorização acrítica dos princípios e finalidades da educação do período do estabelecimento do Sistema Nacional de Educação, os conteúdos trabalhados e as práticas pedagógicas engendradas. A crítica que faz às práticas de ensino da actualidade é sempre com referência a esse passado. Curiosamente, analisando os documentos orientadores, observámos (como demonstrámos acima, no capítulo I) que, no que se refere ao ensino de literatura, as mudanças foram apenas na redução do tempo lectivo dedicado a esse ensino. As finalidades, tanto como os conteúdos e as sugestões metodológicas, permanecem os mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta pesquisa foi a constatação de que, embora os conteúdos de literatura tenham uma presença bastante significativa na escola moçambicana, ocupando mais tempos lectivos na disciplina de português se comparados a outros conteúdos, os documentos orientadores de ensino, nomeadamente o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e os Programas da Disciplina, não explicitam os parâmetros do trabalho que se deve realizar com esses conteúdos. Para além de os documentos enunciarem objectivos diferentes, mesmo sendo um a tradução do outro ao nível mais a baixo do sistema, eles partem de concepções diferentes de literatura e, nos Programas de ensino, indistinguem-se os objectivos e as orientações metodológicas para cada uma das classes do ensino secundário.

Em face dessa constatação, e assumindo que a inexistência de parâmetros formulados de forma objectiva e coerente, abre espaço para o surgimento de práticas de ensino diversas, propus-me então investigar essas práticas de ensino de literatura desenvolvidas pelos professores no ensino secundário em Moçambique, bem como as concepções que eles revelam sobre as finalidades desse ensino e como, nessas práticas, é pensada a formação de leitores, função que deve cumprir o ensino de literatura (ZILBERMAN, 2016) e condição fundamental para o exercício da cidadania.

A pesquisa seguiu uma metodologia de natureza qualitativa, interpretativista e de cunho etnográfico; envolveu quatro professores e o trabalho de campo foi realizado em duas escolas secundárias, uma na cidade de Maputo e outra no distrito de Marracuene, em Moçambique. Durante um semestre lectivo, observei aulas, entrevistei os professores e analisei os documentos orientadores de ensino e os livros didácticos. A análise de dados centrou-se em três categorias, definidas partir dos três objectivos de pesquisa que foram sendo (re)formulados ao longo desta pesquisa: (i) como os professores organizam e operacionalizam o ensino de literatura (ii) que concepções sobre as finalidades do ensino de literatura os professores revelam; (iii) que práticas de leitura de textos literários desenvolvem nas aulas de português.

Quanto à organização e operacionalização do ensino, a análise de dados revela que os professores, no geral, formulam os objectivos de ensino e a perspectiva de abordagem a partir do programa da disciplina, apesar de reconhecerem que esses documentos apresentam limitações e contradições de natureza teórica e metodológica. Verifiquei posturas diferentes dos professores no tocante à forma de operacionalizar as aprendizagens. Por um lado, notei

haver professores que combinam as sequências de aula propostas nos livros didáticos com procedimentos que reflectem a sua própria perspectiva sobre o ensino de literatura. Por exemplo, o Prof. 1, em uma das aulas observadas, reconhecendo que as estratégias de pré-leitura são fundamentais no processo de mediação de leitura, concebeu actividades nesse sentido mesmo que não fossem previstas na sequência didáctica do livro. Nas aulas desse professor em específico, embora o livro didático não deixe de ocupar um lugar central, funcionando como o principal organizador das aprendizagens, as suas propostas didácticas não eram implementadas de forma literal, sem os devidos ajustamentos.

Nas entrevistas, os professores aqui pesquisados, de modo geral, posicionaram-se criticamente em relação aos livros didáticos, que dizem reproduzirem as limitações e contradições dos programas. Criticaram que os mesmos traduzem uma perspectiva restrita de literatura ao se centrarem em aspectos de ordem conceitual e formal, limitando, desse modo, a possibilidade de outras abordagens, quais sejam a vinculação dos textos à realidade dos alunos, ao conhecimento da história e da cultura do país, bem como ao desenvolvimento do gosto e habilidades de leitura.

Contudo, observei que as práticas **desses** professores seguem, quase à letra, as propostas de sequências de aula dos livros didáticos, sem nenhuma preocupação com a forma como os conteúdos de literatura são tratados nessas propostas. Paradoxalmente, eles criticam os programas de ensino por, na sua percepção, proporem conteúdos e abordagens que não tomam como referência o aluno e as suas necessidades concretas de aprendizagem. Essas críticas desconsideram que os livros didáticos nos quais os professores baseiam as suas práticas materializam, *ipsis verbis*, as formulações dos documentos orientadores<sup>68</sup>. Acresce às posturas contraditórias dos professores o facto de afirmarem que é prática comum, ao nível dos grupos de disciplina e na planificação individual, procurar se adequar as formulações dos programas de ensino em função da realidade e das necessidades dos alunos, mas não tornarem tal exercício de reformulação extensivo aos livros didáticos.

Quanto aos conteúdos de ensino e perspectivas de abordagem, constatei a predominância da abordagem de aspectos teóricos e formais, com ênfase para tópicos acerca dos géneros literários. A unidade temática e a aula são organizadas em torno dos géneros. Cada unidade temática aborda um género, qual seja narrativo, lírico e dramático. As aulas

---

<sup>68</sup> A correspondência entre os livros didáticos e o que é enunciado nos programas de ensino é um dos principais critérios valorizados no processo de avaliação e adopção do livro didático para o ensino geral.

centram-se na definição do género, sua caracterização e classificação de categorias metaliterárias inerentes – narrador, personagem, acção, espaço, tempo. Nos programas e nos livros didácticos apresenta-se, explicitamente como objetivos da unidade temática ou da aula, o desenvolvimento de competências de identificação das características do género, a distinção de outros géneros, a análise do texto quanto à mancha gráfica<sup>69</sup>, a identificação do tipo de linguagem e temática.

Nas aulas, os conteúdos são abordados numa perspectiva informativa, sendo os conceitos tratados de forma isolada, sem preocupação em vinculá-los a actividades de leitura dos textos correspondentes aos géneros abordados. Geralmente são aulas longas e expositivas, baseadas nas fichas de leitura que constam nos livros, os conceitos são definidos, classificados e depois buscam-se exemplos em textos seleccionados especificamente para o efeito. Não se trata de pôr os conceitos e as respectivas classificações como ferramentas no trabalho de análise e interpretação, tal como sugerido por autores como Todorov (2009). O texto funciona como um apêndice, colocado ao serviço dos conceitos, e não o contrário.

Os professores, nos seus discursos, posicionam-se basicamente de duas formas em relação à predominância desses conteúdos e à forma de abordá-los. O Prof. 1, por exemplo, entende que a abordagem de aspectos conceituais e formais é necessária tendo em conta as dificuldades demonstradas pelos alunos, que chegam ao segundo ciclo do ensino secundário com conhecimentos muito fracos sobre a literatura. Para o professor, esses conteúdos são pré-requisitos para o enfrentamento dos textos literários, logo, o seu tratamento é fundamental e deve preceder a leitura. Já o Prof. 2 e o Prof. 3 afirmam não se identificarem com a abordagem desses conteúdos e assumem uma posição extrema, recusando a utilidade de aspectos teóricos e formais no ensino de literatura. Contudo, em suas aulas, abordam-nos conforme proposto nos programas, devido às obrigações institucionais de concretizar os objetivos.

A obrigação institucional de cumprir o programa é, aliás, recorrente no discurso de todos professores e foi também apresentada como justificativa para as contradições verificadas entre a posição crítica que assumem em relação aos programas, reconhecendo que têm limitações, e a atitude de, apesar disso, se basearem integralmente neles sem os

---

<sup>69</sup> Refere-se à forma como o texto é organizado, se em períodos e parágrafos ou se em versos e estrofes. Divide-se os textos, quanto à mancha gráfica, em prosa ou poesia.

reformular ou ajustar à realidade em que leccionam e às necessidades dos alunos. O depoimento da Profa. 4 atesta nossa crítica:

“Às vezes, nós trabalhamos com certos conteúdos que a própria macro [autoridades educacionais] vai depois cobrar nos exames. Às vezes, eles nem procuram saber se aqueles objectivos foram concretizados ou não, se eram adequados para a realidade específica. Eles vêm inspeccionar, mas nunca praticamente falam connosco, para saber quais são as nossas dificuldades. (...) Fazem diversas inspecções durante o ano, mas nunca vem cá a Inspeção da Planificação para saber do professor se, em cada disciplina, aquilo que está lá adequa-se à realidade. Há conteúdos que às vezes se chocam com o facto de vivermos num país multipartidário, pois a tendência parece ser mais para um partido do que para outro. Deviam organizar de forma geral para não magoar sensibilidades.”

Os professores revelam que existem mecanismos de controlo, institucionalizados, que constringem as suas práticas de ensino, diminuindo as possibilidades de as conduzirem em função das suas próprias concepções e do que julgam necessário para a aprendizagem dos alunos. As inspecções periódicas, às vezes repentinas; as avaliações finais, que são elaboradas ao nível central por uma comissão de professores a serviço das autoridades centrais, cobrando estritamente o domínio dos conteúdos previstos nos programas; bem como os procedimentos e critérios de avaliação do professor corporificam alguns dos mecanismos de controlo operacionalizados pelas autoridades gestoras do Sistema Nacional de Educação, que, de facto, limitam a autonomia do professor.

Contudo, não parece que os problemas de ensino verificados se reduzam a essa justificação. Se é verdade que práticas de ensino qualificadas requerem a existência de condições institucionais favoráveis à autonomia do professor, é também verdade que tal autonomia decorrerá sobretudo da sua preparação intelectual, teórica e pedagógica. Ficou evidente, durante a pesquisa, alguma insegurança e despreparo dos professores quanto a aspectos de natureza teórica e metodológica que envolvem o ensino de literatura. Nas críticas que fazem aos programas, não apontam aspectos concretos de cuja abordagem discordam e nem encaminhamentos alternativos coerentes com as suas concepções de ensino de literatura. Em alguns casos, é perceptível a ausência de reflexão em torno das formulações dos documentos oficiais, como se nota nesta afirmação do Prof. 1:

“Os objectivos do plano de aula são a parte final, porque os programas de ensino já vêm com objectivos para cada unidade. Então, os objectivos descem dos programas para os planos analíticos. Ao nível de grupo, geralmente copiamos os objectivos do programa para o plano analítico e deste para o plano de aula.”

Relativamente às finalidades do ensino de literatura, três orientações sobressaem dos discursos dos professores: (i) o conhecimento da realidade e da cultura moçambicana, (ii) o ensino de aspectos gramaticais e (iii) o desenvolvimento do gosto pela leitura. A primeira orientação é a mais dominante, mais enfatizada pelos professores e a que se pode confirmar nas práticas de ensino observadas. As duas últimas, embora sejam proferidas nos discursos, não se concretizam de forma evidente nas aulas. Na primeira concepção, os professores partem da perspectiva de que o texto literário encerra mensagens sobre uma determinada realidade social e cultural, a qual é considerada coincidente com o contexto do autor. Assim, textos de autores moçambicanos abordam a realidade social e cultural do nosso país. O ensino de literatura, na concepção da maioria dos professores, deve estar orientado, sobretudo para o conhecimento dessa realidade pelos alunos, tal como foi possível constatar em alguns momentos da entrevista:

“[...] o texto literário tem uma mensagem muito forte. É preciso ensinar literatura e mostrar ao alunos que o texto literário é rico. Não só exploramos palavras e deciframos frases como tal, aí há uma mensagem que se pode transmitir, que está relacionada com o que o aluno vivencia lá na sua comunidade. Se não exploramos essa mensagem, acho que estaríamos a fazer nada. [...] O texto literário traduz uma mensagem que pode ser explorada ao nível da comunidade. Por exemplo, no texto “Meu herói”, da obra *Baladas de Amor ao vento*, a escritora Paulina Chiziane apresenta situações relacionadas com a realidade africana, no caso, os ritos de iniciação, ou na obra Niketche onde se aborda questões de poligamia, o aluno tem que perceber que o texto tem informação que ele vivencia no seu dia a dia.” (Prof. 1)

“[...] a literatura é uma forma de transmissão de saberes, da cultura do nosso país, dos seus valores culturais.” (Prof. 3)

“[...] a literatura, às vezes, nos encaminha para uma certa história social de um povo, por isso não compreendem determinados aspectos. É necessário que um povo conheça as suas origens, a sua história. Só depois é que se pode ir para fora. O texto literários, quando o lemos, faz com que nós viajemos de uma forma imaginativa para outros contextos sociais.” (Prof. 4)

O texto literário é abordado como uma representação da realidade. Nas aulas dos professores participantes desta pesquisa, à semelhança do que constatou Pinheiro (2006) sobre a forma como os textos literários são trabalhados nas aulas de Português, as personagens são apresentadas como modelos de comportamento para os alunos e as situações interpretadas como tradução do quotidiano. Não se observam situações em que se apela para o posicionamento crítico dos alunos, em que eles sejam encorajados a problematizar a

apreensão da realidade subjacente aos textos. Pelo contrário, os professores referendam-na, às vezes fazendo interpretações bastante discutíveis, reproduzindo, com isso, valores que consideram caracterizar a sociedade e a cultura moçambicana.

As orientações para o ensino de aspectos gramaticais e para o desenvolvimento do gosto pela leitura coincidem com o que vem expresso no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. O trabalho sobre aspectos de gramática apareceu de forma bastante ténue, como parte do questionário apresentado no fim da sequência didáctica na aula do Prof. 2. Não houve uma abordagem detida nesse aspecto. As actividades do questionário que tratavam dele, apenas se serviam de frases retiradas do texto proposto para realizar a análise sintáctica. No que se refere ao desenvolvimento do gosto pela leitura, não observei nenhuma prática voltada a esse propósito.

No tocante às práticas de leitura de textos literários na aula de português, constatei que o texto literário está sempre presente nas aulas, geralmente em pequenos excertos ou adaptações de uma página e meia no caso do género narrativo e poemas curtos e esparsos quando se trata do género lírico. A sua presença, contudo, cumpre o objectivo de exemplificar géneros literários e responder a questionários. As sequências didácticas propostas nos livros didácticos nas quais os professores se baseiam, o texto aparece, invariavelmente, após uma ficha de leitura que apresenta a definição dos conceitos que são o tópico central da aula. Ao introduzi-lo, há sempre uma solicitação do tipo “Leia atentiosamente o texto”. Logo depois da “leitura atenciosa” instrui-se o aluno a responder a um questionário com algumas perguntas em torno do texto e outras relacionadas com os conceitos trabalhados e suas respectivas classificações e, por fim, actividades de gramática.

De modo geral, não se realizam actividades que envolvem estratégias de leitura e operações de compreensão, análise, discussão, interpretação e extrapolação. A leitura silenciosa ou em voz alta é assumida como suficiente para a compreensão do texto, desse modo, logo após a sua realização, passa-se para o questionário, cujas questões são mais de avaliação, embora etiquetadas como de compreensão e interpretação. Embora os professores se revelem preocupados com as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, esse procedimento, que verifiquei em todas aulas, ocorre como que sob o pressuposto de que os alunos já possuem competências para a leitura, compreensão e interpretação de textos literários. Nas aulas, não acontecem momentos e actividades de mediação de leitura. Os sentidos atribuídos aos textos são fornecidos pelo professor, sem a preocupação de mostrar

aos alunos ou trabalhar com eles os percursos de leitura que o conduziram a esses sentidos. Sequer havia discussão a propósito desses sentidos, que são, afinal, apenas sugestões de linhas de leitura e não leituras acabadas, fixas e inquestionáveis.

Como notas finais, importa referir as limitações e os desdobramentos possíveis desta pesquisa. Ressalto, primeiro, os problemas de natureza teórica, que tanto decorreram da complexidade do próprio tópico que me propus a abordar, quanto do paradigma de pesquisa por que optei. Pensar o ensino de literatura, sobretudo no âmbito em que se situa esta pesquisa, envolve a mobilização de aportes teóricos provenientes de múltiplos domínios de conhecimento. Ao longo da pesquisa, fui me apercebendo que, para a compreensão de alguns aspectos que se íam revelando nas observações, entrevistas e análises dos documentos orientadores, era imprescindível convocar abordagens de áreas diversas, tais como Teoria da Literatura, Educação, Didáctica, História de Moçambique, Sociologia, dentre outras, com grande parte das quais não havia, ainda, tido contacto. Fazer leituras nessas áreas enquanto o trabalho de campo corria, definir e sistematizar as abordagens apropriadas ao propósito da pesquisa, tudo isso foi um empreendimento bastante laborioso, complexo e nem sempre bem sucedido.

As implicações disso são visíveis na opção que tomei aqui por uma perspectiva mais descritiva, a renúncia à adopção de um quadro teórico específico e a contenção nas propostas de explicação para os fenómenos descritos. Entendo que uma revisão de literatura mais profunda teria resultado em uma fundamentação teórica mais consistente e em uma compreensão mais ampla do objecto de pesquisa. Outras limitações estão relacionadas com aspectos inerentes à condução de uma pesquisa qualitativa e etnográfica, sobretudo no contexto moçambicano, onde esse tipo de pesquisa ainda não é prática comum na escola. Destaco a complexidade do trabalho de campo, o sensível jogo de aproximação aos participantes da pesquisa e os seus respectivos contextos, as implicações da relação pesquisador e pesquisado, observador e observado e entrevistador e entrevistado. Mesmo que previamente advertido, teoricamente, sobre esses aspectos, o contexto e os sujeitos envolvidos (incluindo-me enquanto pesquisador) impuseram desafios muito peculiares que impactaram no curso da minha pesquisa, determinaram os dados recolhidos, as análises e as interpretações feitas. A título de exemplos, cito dois: 1) a impossibilidade de observar as aulas da Prof<sup>a</sup>. 4 e a conseqüente falta de registos para cruzamento das suas práticas com os seus discursos na entrevista, e 2) a insegurança, nem sempre disfarçável, demonstrada pelos professores em virtude ou da novidade da modalidade de pesquisa ou do perfil do observador. Lidar com

algumas dessas vicissitudes foi uma habilidade que fui construindo quando a pesquisa já ía adiantada.

Consideradas todas essas limitações, não poderia este trabalho pretender mais do que fornecer subsídios para futuras pesquisas sobre o ensino de literatura em Moçambique. Nesse sentido, julgo que seriam proveitosos estudos que (i) tivessem mais horas de observação e de trabalho de campo; (ii) envolvessem mais participantes e incluíssem outros actores do processo de ensino-aprendizagem, como os alunos; (iii) investigassem a formação dos professores de português especificamente no que se refere à literatura, leitura e seu ensino; (iv) investigassem os livros didáticos e as formas de sua apropriação pelos professores, e (v) analisassem questões relacionadas com o projecto político-ideológico que se procura viabilizar através da escola em Moçambique e como o ensino de literatura e leitura, nos moldes como é concebido, concretiza esse projecto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. *In*: DALVI, M.A; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153 – 161.

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M.G. **Literatura**: a formação do professor – alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-53/1979], p. 261-306.

BECKER, Howard. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4. Ed. São Paulo: Huciteec, 1999.

BERNARDES, J. C.; MATEUS, R. A. **Literatura e ensino do português**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

BRANCO, António. Da leitura literária escolar à leitura escolar de/da literatura: poder e participação. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 85-110.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), v. 57, n. 5, set/out, p. 611-4, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf> Acesso em 9 out. 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

\_\_\_\_\_ A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, SP, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>  
Acesso em: 22 ago. 2018.

CASTIANO, J., NGOENHA, S.; BERTHOUD, G. **A longa marcha de uma Educação para Todos em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CAVALCANTI, Marilda. A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n°7, p. 5-12, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>. Acesso em 04 dez 2018.

CAVALCANTI, Marilda C.; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 17, dez. 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179/6775> >. Acesso em: 04 dez. 2018.

CEIA, Carlos. **A Literatura Ensina-se**: Estudos de Teoria Literária. 2ª tiragem. Lisboa: Edições Colibri, 2004.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino da literatura no ensino médio**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William\\_Cereja.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf) Acesso em: 22. set. 2017.

CHIMBUTANE, Feliciano. Línguas e Educação em Moçambique: uma perspectiva sócio-histórica. In: GONÇALVES, P.; CHIMBUTANE, F. **Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique**: em direcção a uma coerência entre discurso e prática. Maputo: Alcance editores, 2015. p. 35-75.

CHIZIANE, Paulina. **Balada de Amor ao Vento**. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte, BH: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. O espaço do texto literário na sala de aula. *In*: PAIVA, A.; FRANCISCA, M.; COSSON, R. (coords.) **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, 2010. p. 55 – 68.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, Leitura e Escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 71-83.

ERICKSON, Frederick. What makes School Ethnography “Ethnographic”? **Antropology and Education Quarterly**, Vol. 15, 51-66. Disponível em: [http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week\\_4/erickson84.pdf](http://www.indiana.edu/~educy520/sec5982/week_4/erickson84.pdf) Acesso em: 04 out. 2018.

GERALDI, João Wandelely. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wandelely (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.

GOLIAS, Manuel. **Sistemas de Ensino em Moçambique: passado e presente**. Moçambique: Editora Escolar, 1993.

GOMES, Elia Barbosa. **(Re)pensando cidadania: ensaios**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Santana, Núcleo de Ética e Cidadanis – NEC, 1999.

GÓMEZ, Míquel Buendía. **Educação moçambicana** – história de um processo: 1962-1984. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_ Os desafios da leitura. IESE, 2010. Disponível em: [https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/publication/livros/des2010/IESE\\_Des2010\\_11.DesLeit.pdf](https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010_11.DesLeit.pdf) Acesso em: 16 jun 2017

GUILA, Etelvino. Manuel Raul. **A docência de língua portuguesa** – domínios da actividade profissional no movimento dialógico entre a linguagem e o trabalho. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128658?show=full> Acesso: 29/03/2018.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela. Modelos de Letramentos e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela (org.) **Os significados dos letramentos**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 51-62.

LEITE, L. Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças. **Linha D'Água**, (4), 43-52, 1986. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37082/39804> Acesso em: 02.jun. 2018.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAOLELE, António. **Do texto literário à gramática**: como ensinar aspectos gramaticais a partir do texto literário. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português) – Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2011. Disponível em: [http://catedraportugues.uem.mz/lib/docs/MAOLELE\\_2011.pdf](http://catedraportugues.uem.mz/lib/docs/MAOLELE_2011.pdf) Acesso em: 19. mar.2018.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: actividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique**: 1975-1985. Maputo: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, Vol 10, nº2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/315214851/MOITA-LOPES-Pesquisa-Interpretativista-Em-LA-1994> Acesso em: 23 out 2018.

\_\_\_\_\_ Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

\_\_\_\_\_ Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24. Disponível em: <https://ufscdeutsch2010.files.wordpress.com/2010/10/nps156.pdf> Acesso 23 out. 2018

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. 1.ed. moçambicana. Maputo: Colecção “Nosso Chão”, 1995.

MORIM, Alexandrina Fernanda Viana. **Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2013. Disponível em [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=28593](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=28593) Acesso em: 04 jan. 2019.

PATEL, Samima Amade. **Um olhar para a formação de professores de ensino bilíngue em Moçambique**: foco na construção de posicionamentos a partir do locus de enunciação e actuação. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de

Campinas, Campinas, 2012. Disponível em:  
[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269530/1/Patel\\_SamimaAmade\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269530/1/Patel_SamimaAmade_D.pdf)

Acesso em: 9 set. 2017.

PAULINO, Graça. Leitura e Democracia cultural. *In*: PAIVA, Aparecida. *et al.* (orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 17-32.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R. e ROSING, T. (orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escolar: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-83LR5X/2000000110.pdf?sequence=1> Acesso em: 13 mar. 2018.

REZENDE, Neide. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M.A; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. [2002?]. Disponível em [file:///C:/Users/HP/Downloads/Letramento e capacidade de leitura pra cidadania 2004%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004%20(1).pdf). Acesso: 16/11/2017

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M.A; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67 – 97.

SANTOS, Alexandra Sofia Maia dos. **A leitura expressiva como actividade na aula de língua estrangeira**. 2016. Relatório (Mestrado em Ensino do Português) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2016. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/87781/2/165423.pdf> Acesso em: 03 jan. 2019.

SANTOS, Carlos Alberto Suniga dos. **As concepções de literatura do professor na formação do aluno leitor do texto literário**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Mato Grosso do Sul, 2008. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/732> Acesso em 28 abr. 2018.

SANTOS, Oton Magno Santana dos. **A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do Ensino Médio em Escolas Públicas de Salvador (BA)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322748/1/Santos\\_OtonMagnoSantanaDos\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322748/1/Santos_OtonMagnoSantanaDos_D.pdf) Acesso em: 16. ago. 2018.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. **Políticas Linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica**. Vol. 5. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objecto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-95.

SIQUEIRA, Sávio. Etnografia de Sala de Aula de Línguas: Reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L.S. (orgs). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p.27-52.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p 89-113.

SPERBER, Suzi Frankl. **Ficção e Razão**: uma retomada das formas simples. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Wagner Barros. **Formação de leitores**: a pré-leitura no ensino de línguas. Manaus: EDUA, 2017.

TODOROV, Tzevetan. **Poética da Prosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. *In*: ZILBERMAN, R.; SILVA, T. E. **Literatura e Pedagogia**: Ponto e Contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12 – 20.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Literatura nos bancos escolares. *In*. CECHINEL, André. (org.) **O lugar da Teoria Literária**. Florianópolis: EdUFSC; Creciúm: Ediunesc, 2016. p. 395- 417.

### **Documentos oficiais**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Moçambique). **Recenseamento Geral da População e Habitação 2007**. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/rgph-2007>. Acesso: 27 mar. 2018

\_\_\_\_\_. **Recenseamento Geral da População e Habitação 2017**. Disponível em: em <http://www.ine.gov.mz/operacoes-estatisticas/censos/censo-2007/censo-2017> Acesso : 27 mar. 2018.

MOÇAMBIQUE. **Lei do Sistema Nacional de Educação N° 4/83, de 23 de Março**. Disponível em:

[http://www.mept.org.mz/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=55&Itemid=48](http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=55&Itemid=48) Acesso em: 13 jun. 2017

MOÇAMBIQUE. **Lei do Sistema Nacional de Educação N° 6/932, de 6 de Maio.** Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Legislacao/Lei%20%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 13 jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (Moçambique). **Levantamento Escolar de 2017** (não publicado)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Moçambique). **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral.** Maputo: INDE, 2007. Disponível em: <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HM9MP9FL-1DD4GDB-XXP/PCESG2110.pdf> Acesso em: 29 mar. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Moçambique) **Plano Estratégico da Educação.** Maputo, 2013. Disponível em: [http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/DP/Documents/PEE2012-2016\\_Vers%C3%A3oAgosto2012\\_PO.pdf](http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/DP/Documents/PEE2012-2016_Vers%C3%A3oAgosto2012_PO.pdf) Acesso em: 29 mar 2018.

MOVIMENTO EDUCAÇÃO PARA TODOS [Relatório (2008)]. **Qualidade de ensino no Ensino Primário.** Disponível em: [http://www.mept.org.mz/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=63&Itemid=48](http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=63&Itemid=48) Acesso em 29 mar 2018.

**ANEXO 1****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****PARTE I – DADOS DO PARTICIPANTE**

- Código:
- Idade:
- Sexo:
- Formação académica/profissional:
- Instituição de formação:
- Tempo de serviço na docência:
- Classe(s) que lecciona:

**PARTE II – QUESTÕES/TÓPICOS DDE ENTREVISTA**

1. Professor, pode falar-me da sua experiência com a leitura de literatura. Como e quando iniciou a sua relação com a literatura? Gosta de ler literatura? Lê com frequência? Qual género de sua preferência? Compra livros? Com que regularidade? O que está a ler neste momento?
2. Professor, o que pensa sobre a relevância de se incluir e ensinar conteúdos de literatura na escola, no ensino secundário?
3. Professor, no seu trabalho com os conteúdos de literatura, que objectivos tem? O que pretende alcançar ou desenvolver nos alunos com esse ensino?
4. Professor, como é que faz a formulação dos objectivos? Tem algum documento oficial que lhe serve de referência? Qual e como pensa que esse documento o ajuda na formulação dos objectivos de ensino de literatura?
5. Professor, como pensa, na globalidade, sobre a articulação entre o ensino da literatura (os seus objectivos) e os objectivos –macro do Sistema Nacional de Educação?
6. Professor, quais aspectos, conteúdos, da literatura, dos textos literários ou relacionados, privilegia trabalhar nas suas aulas? Por que razão?
7. Professor, que estratégias, metodologias, procedimentos tem usado nas suas aulas com conteúdos de literatura?

8. Professor, fala-se muito no país sobre a falta de hábitos e de domínio de leitura por parte dos alunos que concluem o ensino médio. Existe, na sua opinião alguma possibilidade de relacionar hábitos e domínio de leitura com o ensino de literatura na escola? E é possível uma associação de tudo isso com os objectivos-macro do Sistema Nacional de Educação?
9. Que dificuldades e/ou desafios enfrenta no trabalho com a literatura nas aulas de Português?
10. O que pensa sobre o contributo da sua formação académica e profissional para o conhecimento e o trabalho que realiza com a literatura na aula de Português? Algum aspecto (disciplina, professor, etc) que tenha sido decisivo?
11. Professor, estamos a terminar. Quer fazer alguma consideração adicional em torno do assunto da nossa conversa?

**AGRADECIMENTOS, GARANTIAS DE SEGURANÇA, CONFIDENCIALIDADE E RETORNO**

**FIM**

## ANEXO 2

### EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO

#### TRANSCRIÇÃO PROF 1

**PES:** o que eu queria saber eh + no seu trabalho com a literatura na aula de português QUE OBJECTIVOS É QUE TEM?

**P1:** hummm + tendo em conta + é:: a dimensão que o texto literário tem + e:: é de extrema importância é:: levar o aluno a chegar à mensagem do texto + é:: não é?! porque o texto literário é PLURISSIGNIFICATIVO então tem uma mensagem muito forte em relação aquilo que + que é a vivência do aluno no NO SEU QUOTIDIANO naturalmente então o nosso objectivo quando levamos o texto literário à sala de aula é levar com que os alunos APRENDAM o que existe ou seja chegar a mensagem que o texto ++ TEM + ou apresenta essa esse é o nosso objectivo + semmmm discurar a possibilidade também de explorar a parte gramatical que:: ocorre lá no texto já sabemos que é:: a gramática está associada ou está ao serviço do texto e assim sendo ((interrupção, entrada de alguém na sala)) assim sendo é preciso também dar essa informação ohh da gramática tendo em conta o texto literário ++ dai que ele é plurisignificativo + naturalmente

Tendo em conta a dimensão do texto literário, é de extrema importância levar o aluno a chegar à mensagem. Porque o texto literário é plurisignificativo, tem uma mensagem muito forte em relação à vivência do aluno, o seu quotidiano. Então, o nosso objectivo ao levarmos o texto literário à sala de aula é para que os alunos cheguem aprendam com a mensagem do texto. Sem descurar a a possibilidade de explorar a parte gramatical, uma vez que a gramática está associada ou está ao serviço do texto, pelo que é preciso dar essa informação ao aluno.

**PES:** QUEM É QUE FORMULA OS OBJECTIVOS + DO SEU TRABALHO COM OS TEXTOS LITERÁRIOS NA SALA DE AULA + é o professor + o grupo de disciplina OU + são as autoridades CENTRAIS da da educação através de documentos orientadores digo O PLANO CURRICULAR O PROGRAMA DA DISCIPLINA como é que é?

**P1:** obviamente que ++ A BASEE são os programas de ensino então + tra /trabalhamos com base no programa de ensino, então lá estão preconizados os objecTivosss a serem alcançados no final de cada unidade temática nesse caso temos várias unidades temáticas então nos textos literários também temos lá então + no grupo de disciplina temos as as planificações quinzenais onde nós traçamos as estratégias de COMO e:: leccionar aquelas aulas de tal forma que possamos atingir os adjectivos a longo PRAZO ou a nível ++ e:: COGNITIVO O AFECTIVO E PSICOMOTOR ++ em função do dos programas já traçados mas temos a base conforme dizia anteriormente é + o programa GERAL traçado pelo Ministério e nós vamos adequar esse problema de acordo com + a nossa realidade os objectivos + a alcançar

A base são os programas de ensino, então, trabalhamos com base neles. Neles estão preconizados os objectivos a serem alcançados no final de cada unidade temática. Na unidade dos textos literários também há objectivos definidos. Nas planificações quinzenais do grupo de disciplina, traçamos as estratégias de como leccionar as aulas de modo a atingir os objectivos a longo prazo, a nível cognitivo, afectivo e psicomotor, em função dos objectivos traçados no programa geral traçado pelo Ministério, mas nós adequamos os objectivos a alcançar de acordo com a nossa realidade.

**PES:** e que avaliação é que faz desses objectivos E TAMBÉM DA POLÍTICA DE FORMULAÇÃO digo ah + julga que a a formulação/os mecanismos de formulação desses objectivos SÃO ADEQUADOS eh envolvem os professores eh atendem a a a aquilo que são as expectativas as observações dos professores ah ah haveria alguma coisa por ALTERARR + QUE AVALIAÇÃO É QUE FAZ?

**P1.** BOM eh eh nesse tipo de ++ de textos ou segundo o pro... aquilo que o programa preconiza eh deixa-me recuar um bocadinho aquilo que é foi a minha FORMAÇÃO na faculdade eh parece que,se a memória não me falha aprendemos ++ dois tipos de professores professores simplificadores e os professores pedagogos agora ++ os professores são aqueles que + exploram na íntegra aquilo que é o TEXTO até o aluno chegar a mensagem

que nós precisamos e temos os professores facilitadores que exploram o estilo e a FORMA dos textos literários não chegam a aprofundar (incompreensível) de forma que o aluno consiga chegar à mensagem que o texto TRANSMITE e assim sendo penso que os PROGRAMAS ou os que elaboram os programas aliam-se mais aos pro/ aos professores facilitadores onde se explora o estilo e a forma não é?! o estilo e a forma não se chega exactamente a a/os objectivos não são claros de tal forma que possamos chegar à mensagem que o texto literário traduz então acho que haveria uma necessidade de + intensificar mais haver mais mais mais objectividade naquilo que é que é a MENSAGEM que traduz o texto literário porque + parece que o que vem nos programas é a exploração do estilo e a forma vejamos/se não vejamos quando se explora o texto/o texto poético ali vem eh identificar rima estrofe versos EPAH O RESTO:: cabe + a ao professor se o professor não for experiente por/a outra coisa que acontece é que ++ temos alguns professores que:: não são formados na área são ADAPTADOS então naturalmente quando pegam o programa são ESCRAVOS ou são dogmáticos do programa então DIFERENTEMENTE daquele professor que se calhar tem a mínima noção de como é que é trabalhar com o texto literário de tal forma que possa explorar aquilo que nós queremos que é + o objectivo fundamental chegar aquilo que é a vivência do aluno saber que QUANDO LÊ um um texto uma fábula ou ou um romance:: ou lê um conto ou uma novela:: ali há uma mensagem que fica que tem a ver com a sua experiência daquilo que convive no seu quotidiano quando lê por exemplo:: eh uma poesia:: não é?! não só explora:: ++ verso rima eh rima por aí em diante então é preciso também chegar a essa mensagem que um texto literário apre/apresenta então se o professor não for formado tipicamente/ ou não for criativo aí também chama-se a criatividade do professor para que possa ++ chegar a essa informação que nós precisamos mas indo aos programas (incompreensível) aquilo que me coloca é que para mim estão mais associados a ao estilo e a forma EM VEZ daquilo que é a mensagem que tem que CATIVAR mesmo o aluno e ++ progredir naquilo que é + a sua carreira profissional como estudante e que possa relacionar o TEXTO com a sua realidade

Na faculdade, durante a minha formação, aprendi sobre dois tipos de professores: simplificadores e pedagogos. Os professores pedagogos exploram na íntegra o texto até o aluno chegar à mensagem. Os simplificadores exploram apenas a forma e o estilo e não chegam a aprofundar de modo a que o aluno chegue à mensagem que o texto transmite. Os que elaboram os programas aliam-se aos professores simplificadores. Os objectivos não são claros de modo a que possamos chegar à mensagem que o texto literário traduz. Explora-se mais o estilo e a forma. Por exemplo, quando se explora o texto poético, nos programas vem “identificar rimas e estrofes”. Face a esta situação, cabe ao professor, dependendo da sua experiência e preparação, trabalhar o texto de modo a relacioná-lo com as vivências do aluno, que é o objectivo fundamental. O aluno deve saber que quando lê uma fábula ou um romance, um conto ou uma novela, há no texto uma mensagem que tem a ver com o seu quotidiano. Um poema, por exemplo, não é só verso e rima, por aí em diante. Isto requer, também, criatividade da parte do professor. Mas quanto aos programas, para mim, estão mais associados ao estilo e à forma, em vez da mensagem que tem de estar associada à realidade do aluno, cativá-lo e ser-lhe útil na sua vida a fora.

**PES:** então julga que haveria necessidade de ++ alguma:: alteração na forma como se formulam os objectivos?

**P1:** exactamente exactamente porque da forma como estão preconizados só se explora o estilo e a forma ++ se calhar é é um num outro momento, não é?! PODE ainda ++ haver ++ (incompreensível) mas não não está muito bem claro então ((baixinho))

Exactamente. Porque da forma como os objectivos estão preconizados, só se explora o estilo e a forma. Se calhar, num e noutro momento, é que se trabalha outros aspectos, mas no geral, não estão bem claros.

**PES:** na sua opinião o que se devia ter em conta ++ eh no processo de formulação dos objectivos?

**P1:** BOM ++ eu penso que temos que ++ VER A NOSSA REALIDADE não é?! primeiro + a realidade do do próprio aluno porque temos que começar da realidade mais próxima do aluno E vemos aquilo que que que é o pro/que é o programa, deve-se traçar os objectivos de tal forma que os alunos POSSAM ter essa informação e considerar que o texto literário é + é um instrumento oh + é um texto lúdico vamos assim dizer onde se ah aprende + eh a ler escrever + a saber ser e estar a partir do texto literário e essa essa mensagem para mim não está não está clara não é?! NÃO ESTÁ CLARA + é preciso haver:: um pouco de + DE MAIS OBJECTIVIDADE conforme dizia então devia haver:: ++ mais coesão

Penso que ver a nossa realidade. Primeiro a realidade do aluno, a sua realidade mais próxima, e depois traçar-se objectivos de tal forma que os alunos possam conhecer a sua realidade e considerar o texto literário como um texto lúdico no qual aprende a ler, escrever, saber ser e estar. Portanto, é preciso que nos objectivos haja mais objectividade.

**PES:** no seu trabalho com a LITERATURA nas aulas de português + quais ASPECTOS é que procura explorar mais eh estrutura formal do textoos aspectos linguísticos e gramaticais ah a historiografia da literatura que envolve movimentos literários etc eh questões políticas e sociais OU AINDA interpretações pessoais dos alunos?

**PI:** naturalmente que CONFORME DISSE ANTERIORMENTE QUE O TEXTO LITERÁRIO ERA PLURRISIGNIFICATIVO eh quando + ou seja VOU FALAR DO TRATAMENTO DO TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA a se se ca/a pergunta é essa seria essa eh em primeira instância sendo uma aula introdutória eh é preciso primeiro ++ porque aqui nós temos alunos oriundo de + de várias escolas ou de vários sistemas se calhar dependendo do do seu do seu passado académico há aqueles que ainda tem + ainda dificuldades então pra + poder enquadrar os alunos no mesmo nível ou ao mesmo nível eh primeiro eu + prefiro explorar a parte teórica aulas teóricas (incompreensível) se estamos a tra/tratar do texto + POÉTICO que é o texto dito que É MAIS DIFÍCILI não é?! até o narrativo:: os alunos + tentam mas o texto poético + mesmo alguns aqueles não são especialistas na área FOGEM do texto literário () então eu preocupo-me por exemplo explorar o preceito a estrutura organização do texto E POSTERIORMENTE eh os manuais:: que nós usamos já vem lá as as questões eh preconizadas e já costume dizer exploram mais o estilo e a forma eh eu procuro fazer OUTRAS QUESTÕES de acordo com os meus objectivos de acordo com a mensagem que o texto transmite então eu ++ prefiro formular outras questões APROVEITO na não estou a ignorar o livro porque é o sistema + que o estado + preconizou mandou-nos em mãos pra + agente usar então naturalmente que eu uso outras questões de criatividade de tal forma que eu possa explorar a mensagem que+é veiculada naquele texto de acordo com com o programa SEM FUGIR DO PROGRAMA naturalmente então eu dou um pouco mais em relação aquilo que tento preencher aquele vazio que eu já descobri que existe lá no programa E + avaliando outras questões de tal forma que os alunos possam explorar a mensagem veiculada no texto

Considerando a situação dos alunos, tendo em conta que alguns têm dificuldades devido ao seu passado académico, numa aula introdutória, eu prefiro explorar a parte teórica. Então, eu preocupo-mo em explorar o conceito, a estrutura, a organização do texto e, posteriormente, fazer outras questões para além da forma e estilo, conforme recomendado nos manuais. Não ignoro o manual, que é fornecido pelo Sistema, mas procuro ser criativo de forma a explorar a mensagem veiculada no texto. Sem fugir do programa, dou um pouco mais tentando preencher o vazio que existe no programa e avalio outras questões de modo a que os alunos possam explorar a mensagem veiculada no texto.

**PES:** professor NO GERAL que dificulda...des desafios constrangimentos enfrenta no seu trabalho com + eh os textos literários NA AULA DE PORTUGUÊS?

**PI:** eh os problemas:: são vários + eh a começar eh da própria (incompreensível), do próprio texto eh + os meus alunos tem CARÊNCIAS VOCABULARES + então é preciso explorar os chamados SIGNOS OPACOS que aparecem + no texto eu cinjo mais no texto poético porque é onde há mais dificuldades então é preciso + os alunos têm mui muitas carências vocabulares a nível dos signos opacos então é preciso primeiro DECIFRAR essas + essas essas carências que os alunos apresentam + para de tal forma que possam compreender o resto que vem no texto então é uma essa essa é a grande dificuldade ou a outra dificuldade é que as nossas bibliotecas não ajudam muito não há ++ acho que o professor teve oportunidade de + de assistir a uma aula + não é?! na na na minha intervenção viu o trabalho que + quase metade dos alunos é que tinham... + então vivemos de cópias mas mas essas cópias são mal feitas não é preciso fazerr:: UM TRABALHO MUITO SÉRIO mesmo com + com aquela antecedência do aviso então é preciso ++ haver mesmo+ então MATERIAIS estão a faltar por exemplo a nossa escola por exemplo tem muitas dificuldades temos SEM FALAR DO RÁCIO ALUNO PROFESSOR então é de extrema importância ++ ah haver essa dificuldade

Há vários problemas. Começando pelo próprio texto, os nossos alunos alunos têm muitas carências ao nível do vocabulário. É preciso explorar os chamados signos opacos que aparecem no texto. No texto poético, onde há mais dificuldades, é preciso resolver essas carências, de forma a que possam compreender o texto. A outra

dificuldade tem a ver com as bibliotecas, que não ajudam muito. Vivemos de cópias, também mal feitas. Precisamos fazer um trabalho muito sério antes da aula, para que os alunos adquiram cópias. Faltam materiais e a nossa escola tem muitas dificuldades. Acresce-se a isso o rácio aluno/professor que é muito alto.

**PES:** professor ah ++ que pensa do contributo da sua formação académica e profissional não é?! para o trabalho que faz com a literatura JULGA QUE eh a sua formação académica e profissional +++ DEU ALGUM CONTRIBUTO OU DÁ ALGUM CONTRIBUTO para a forma como hoje trabalha com os textos literários na aula de português?

**P1:** OBIVIAMENTE Inspiro-me mais na doutora Siopa fora dizia eh ela forma alunos para desafios ou para a vida não é?! então ela sempre dizia essa informação EU FORMO OS MEUS ALUNOS PRA PRA OS DESAFIOS ++ PARA SABER EH VIVER COM AS MUDANÇAS então há uma grande diferença entre eu penso que o nosso ensino está está associado mais com a política está politiquizado não é?! como seja seria essa a palavra certa HÁ MUITA POLÍTICA NO ENSINO então indo já a questão que + me coloca sobre ++ o contributo da minha formação eu penso que valeu a penas ter me formado nessa área porque consigo:: + PREENCHER + os vazios + nesse caso é um desafio que estou a preencher em relação aquilo que é a lacuna do programa que que lhe apresento

**PES:** e terá tido portanto uma disciplina em particular eh que lhe conferiu conhecimentos úteis para o trabalho que faz com a literatura?

**P1:** EEXACTAMENTE é a disciplina de PORTUGUÊS + PORTUGUÊS SEIS cinco seis na/do antigo currículo era português sete oito então é essa disciplina mesmo (incompreensível) trabalha directamente com o texto literário então penso fo/que eh é uma disciplina + que DEBIA ATÉ TER TODO ANO aliás eh eh todo ano devia ter mais tempo devia se começar logo do primeiro ano para mim lá na faculdade porque sendo uma FORMAÇÃO:: ACADÉMICA ou para um profissional de língua portuguesa a língua:: + é um instrumento + de comunicação que é através da da da leitura eh já que se diz que o o não se obriga o o verbo ler NÃO ACEITA O MODO IMPERATIVO então o professor tem que ser criativo de tal forma que leve os alunos à aprendizagem a gostarem de ler porque este verbo não aceita:: o o modo imperativo então naturalmente tem que ter também procuro nas minhas aulas eh +TRANSMITIR ESSE ESPÍRITO para que os nossos alunos tenham essa informação mas ENFIM conforme disse as dificuldades temos falta de bibliotecas não é?! os manuais em si os romances hoje em dia pode + ser uma dificuldade enorme:: eh falar com um aluno da décimaa primeira classe décima segunda classe + colocar lá um título epa NIKETCHE DE QUEM É A OBRA? ou VOZES ANOITECIDAS DE QUEM É A OBRA? então é difícil os alunos + sem falar da literatura:: portuguesa ou brasileira já podemos ter um CAOS não é?! mas + se houvesse mais materiais acho que íamos passar mas NA MEDIDA DO POSSÍVEL tentamos fazer o nosso melhor de forma que possamos eh passar as dificuldades + mas a formação mesmo foi de extrema importância e dá um contributo enorme para ++ o meu trabalho do dia a dia

**PES:** professor AGORA fale-me da sua experiência com com COM A LEITURA gosta de ler?

**P1:** naturalmente

**PES:** e como é que começou eh + esse gosto pela leitura?

conforme disse ++ eh a leitura:: + + começou/o saber ler como tal nós aprendemos lá na na primeira e segunda classe mas QUANDO COMECEI na verdade COM MUITA INTENSIDADE e no vou + esquecer do professor + GILBERTO MATUSSE lá na faculdade então a leitura começa desde a primeira infância mas eu ganhei essa essa vontade aquando + mesmo estava no ensino superior + não é?! VINHA LENDO mas ganhei mais com mais intensidade aquando da disciplina da disciplina de literatura:: + INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS porque era o professor + ELE OBRIGAVA ENTRE ASPAS ((gesticulando)) a fazer leituras + e tínhamos que apresentar aquilo + MENSALMENTE uma obra O RESUMO DE UMA OBRA então naturalmente + ou você tinha que decidir se faz o curso ou não + mas aquilo + PARECIA UM CASTIGO NO NO INÍCIO mas dali:: eu ganhei os hábitos de leitura até + hoje em dia até agora vir ao trabalho (incompreensível) mas SEMPRE LI ALGUMA COISA

**PES:** e hoje lê com frequência::?

**P1:** EXACTAMENTE

**PES:** e gosta de ler literatura?

**P1:** gosto

**PES:** qual é o género de sua preferência?

**P1:** eu gosto de romances

**PES:** gosta de romances

**P1:** exactamente

**PES:** e compra livros com frequência?

**P1:** eh LIVROS? além além dos livros dos dos materias didácticos que nós usamos na escola tenho algumas obras como UALALAPI, eh, vo:: além de + TERRA SONÂMBULA de Mia Couto TENHO POUCAS OBRAS de escritores brasileiros mas tenho ali a obra de ++ como é que é o autor mesmo?! ((baixinho quase inaudível)) É BRASILEIRO ++ fala dos pássaros além do ++ eh CALANE DA SILVA moçambicano tenho TENHO LIDO + TENHO ALGUNS LIVROS (incompreensível).

**PES:** e hoje:: consegue comprar livros com alguma regularidade?

**P1:** HOJE EM DIA SIM a minha a minha profissão obriga ++ a disciplina que eu lecciono obriga-me que tenha livros de tal forma que eu possa recomendar não posso recomendar uma coisa que eu NÃO CONHEÇO é de extrema importância que recomende aquilo que exi::ste + no mercado e tenho que estar informado tenho que me actualizar dia a pós dia em relação aquilo que é a literatura a evolução da literatura porque ela não é ESTÁTICA é dinâmica a cada dia que passa há esses que pro/produzem isto + é verdade UMA E OUTRA OBRA ESCAPA porque hoje todos os dias quase lança-se obras + então o trabalho (incompreensível) AS OCUPACÕES podem diminuir essa essa capacidade de tar informado sobre o o livro a ser lançado ou já que se foi lançado mas sempre tenho conhecimento de que existem obras e + costume recomendar aos alunos + epa UM E OUTRO + QUE SE INTERESSA + COMPRA

**PES:** e neste momento o que está a ler?

**P1:** neste momento:: estou a A LER a obra + ESTOU A VOLTAR A A RELER A OBRA DE UALALAPI ++ porquê:: como estou a dar + ro/ROMANCE então achei melhor + voltar a reler essa obra

**PES:** professor + pra si + considera importante a inclusão dos conteúdos na disciplina de português e considera importante O ENSINO desse conteúdos?

**P1:** NATURALMENTE

**PES:** porquê?

**P1:** eh já dizia:: na primeira questão:: ++ uhm nós estamos a/isto é um ciclo dizia que o texto literário eh tem + UMA MENSAGEM MUITO FORTE e:: sendo tendo uma mensagem muito forte é preciso ensinar a literatura e mostrar aos alunos que + o texto literário é + é é rico É RICO em termos de,não só exploramos não passamos por cima das palavras só decifrar as letras como tal ++ aí há uma mensagem que se pode transmitir que está relacionado com aquilo que:: o aluno vive:: LÁ NO NA SUA COMUNIDADE não é?! ele tem essa mensagem então SE + NÃO EXPLORAMOS ESTA MENSAGEM ou eu acho que seria seria eh + está está estaríamos numa situação + de não estarmos a fazer nada não é?! se não conse (incompreensível) então daí que muitos alunos eh + quando terminam vou falar por exemplo da 8ª até a 10ª classe então alguns quando terminam a décima classe naturalmente desaparecem do sistema não é?! desaparecem do sistema e:: o texto literário apresenta:: + ou TRADUZ uma mensagem que + pode ser explorada + a nível a nível da comunidade está lá nos textos por exemplo vou falar da da obra que estamos a analisar a obra NIKETCHE aliás + é Balada de Amor ao Vento o texto o meu herói onde a escritora Paulina Chiziane eh nos seus textos apresenta sempre eh situações relacionadas COM a realidade africana:: nesse nesse caso eh OS RITOS DE INICIACÃO se formos a obra NIKETCHE temos ali/ela aborda sobre questões de poligamia QUE É TÍPICO DO AFRICANO então o aluno + tem que perceber que o texto dela TEM algumas informações ou certas informações que ele consegue conviver no seu dia a dia não é?! podemos + orientá-lo se for um texto indo já a própria estrutura do texto se for um romance nesse caso se em que é um romance aberto ou uma narrativa quanto ao denselance aberto ou fechado nós podemos orientar uma questão que ele termina a história como é que ele ía reagir se fosse a personagem x ou

y (incompreensível) então aí ele começa a transformar + QUANDO SE LÊ não é?! quando se lê NÓS melhoramos conhecemos novas palavras ah melhoramos a nossa construção frásica:: e TIRAMOS O MEDO + há certos alunos que + naturalmente quando aparecem (incompreensível) o jornalista para fazer uma entrevista por exemplo por que (incompreensível) o receio DE ERRAR e serem vistos na imprensa ENTÃO FOGEM então quando nós orientamos a leitura parece engraçado mas essa pessoa (incompreensível) nós conseguimos (incompreensível) tiramos o medo conhecemos novas palavras ou seja + aumentamos a nossa capacidade linguística discursiva temos associamos a gramática também ao serviço do texto literário O TEXTO LITERÁRIO o texto literário quando nós falamos de conjunções e adjetivos essas palavras ENTRAM LÁ NA CONSTRUÇÃO é preciso mostrar essas informações todas E conforme dizia CHEGAR À MENSAGEM e o que costuma acontecer com + alguns nem colegas + logo eu digo assim COMEÇAM PELA MORTE perguntam DE QUE FALA O TEXTO? ah há uma situação muito eu costumo dar quando dou um texto LITERÁRIO se é poético ou narrativo ou dramático que alguns começam da morte perguntar de que fala o texto então o aluno recorre logo aquela questão e + coloca o título O TEXTO FALA DO MEU HERÓI e ponto final e pergunto QUAL É O TÍTULO? já não consegue responder ((risos)) então dá-se a mesma resposta ((risos)) usando o título então não é isso então depois essa pergunta tem que ser a última:: lá porque é aí onde nós vamos descobrir se DE FACTO pelo guião ou + de perguntas que nós fizemos se esse aluno chegou +a apre + devem haver perguntas que acompanhem que aquele é:: um ciclo digamos que fo/que o aluno chegue aquela mensagem então essa deve ser a última pergunta onde ele vai dar o seu ponto de vista:: daquilo que é a compreensão do texto em vez de dar essa como primeira pergunta (incompreensível) essa pergunta era feita terceira e quarta classe era para o professor NÃO CONFUNDIR não vos confundir não é?! naquela altura se calhar não tinham ainda maturidade suficiente agora quando se faz a pergunta de que fala o texto NÃO É PARA MENCIONAR O TÍTULO é para você dizer aquilo que você percebeu da leitura feita naturalmente ((baixinho))

Naturalmente. Já dizia que o texto literário tem uma mensagem muito forte. É preciso ensinar literatura e mostrar ao alunos que o texto literário é rico. Não só exploramos palavras e deciframos frases como tal, aí há uma mensagem que se pode transmitir, que está relacionada com o que o aluno vivencia lá na sua comunidade. Se não exploramos essa mensagem, acho que estaríamos a fazer nada. Quando os alunos terminam a 10ª classe desaparecem do sistema. O texto literário traduz uma mensagem que pode ser explorada ao nível da comunidade. Por exemplo, no texto “Meu herói”, da obra “Baladas de Amor ao vento”, a escritora Paulina Chiziane apresenta situações relacionadas com a realidade africana, no caso, os ritos de iniciação, ou na obra Niketche onde se aborda questões de poligamia, o aluno tem que perceber que o texto tem informação que ele vivencia no seu dia a dia. Se for um romance, aberto ou fechado quanto ao desenlace, podemos orientá-lo para questões em que ele termina a estória, dizendo como reagiria se fossem um dos personagens. Quando lemos, conhecemos novas palavras, melhoramos a construção frásica, tiramos o medo, aumentamos a nossa capacidade linguística e discursiva e associamos a gramática ao serviço do texto literário. Quando falamos de conjunções e adjetivos, entram já construção do texto literário e é preciso mostrar essas informações todas e chegar à mensagem.

**PES:** professor eh gostaria de acrescentar alguma coisa que que eu não lhe tenha perguntado e que julga útil pra esta + eh conversa que fizemos?

**P1:** sim ++ eh eu penso que + de acordo com + o que + abordámos seria+ urgente que + nos programas de ensino + não é?! dizer a quem é de direito fizesse uma revisão pontual daquilo que são os programas de ensino eh + haver mais objectividade na + (incompreensível) desses programas + pra/sobretudo no que concerne aos textos literários não é?! visto que explora-se nos objectivos explora-se mais o quê? o estilo e a + e a forma então falta essa parte da transmissão da mensagem veiculada nos textos literários porque este tipo de texto é de extrema importância é o mais repiso texto poético é onde há mais dificuldades recorde-me no no exame de 2014 segunda época vinha lá um texto de Albino Magaia eh tinha como texto MEU IRMÃO quase que todos alunos que foram a segunda época REPROVARAM:: QUASE não digo/ não é no geral mas em algumas escolas quase todos alunos que foram a segunda época reprovaram visto que era um texto poético:: então os alunos não estão NÃO FORAM TREINADOS O SUFICIENTE mas este treinamento tem a ver com a preparação anterior desse profissional se for alguém que não é da área naturalmente que só vai explorar o estilo e a forma eh a outra coisa que me inquieta é que eh se calhar eh ++ nos que elaboram os os exames nalgum momento falta essa componente + falta essa componente aqui há uma tendência sempre de mostrar que o texto literário é isto/estilo e forma uma vez a outra explora-se a mensagem mas não com muita intensidade e é aqui onde reside o problema

temos que mais incentivar na parte da mensagem a a a informação que o texto transmite aí acho que podemos ter uma QUIÇA todo mundo leia o texto literário e + a partir dele + tenham o conhecimento de quem tem mais informação para + TEM A VIDA vamos assim dizer lá existe a vida no texto literário mas + isso só se faz conforme dizia ++ quando há um profissional especializado na área + não adaptados então se for a fazer uma pesquisa nas escolas há-de ver se calhar + alguns estão a dar essa cadeira mas não são formados mas ACHAM QUE epa eu posso dar há um desprezo nessa cadeira (incompreensível) eu costumo dizer que o falar bonito/nós até podemos eh nos enganar e dizer mas aquele fulano fala tão bonito ele fala bom português mas não A LÍNGUA TEM NORMAS e o texto literário às vezes foge:: daquilo que é a norma mas quando o poeta:: faz uma inversão implica algumas figuras de estilo (incompreensível) ele tem um objectivo é preciso que se treine esse tipo de situações mas só treina quem sabe

É urgente que quem é de direito faça uma revisão pontual dos programas de ensino para que haja mais objectividade, sobretudo no que se refere aos textos literários, visto que apenas se explora a forma e o estilo, faltando a parte da transmissão da mensagem veiculada nos textos literários. No texto poético, por exemplo, é onde há mais dificuldades. Recordo-me que no exame de 2014, de segunda época, aparecia um texto de Albino Magaia “Meu irmão”. Quase todos alunos reprovaram, porque não foram treinados suficientemente. Mas este treinamento tem a ver com a preparação do profissional. Os que não são da área só exploram a forma e o estilo. Outra coisa que me inquieta é que nas pessoas que elaboram os exames há a tendência de mostrar que o texto literário é estilo e forma, uma vez e outra é que se explora a mensagem, mas não com intensidade e é aqui onde reside o problema. Temos que incentivar a parte da mensagem e a informação que o texto transmite. Aí acho que podemos ter, quiçá, todo mundo a ler o texto literário e a partir dele tenham conhecimento e saibam que lá existe vida.