



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JOSÉ FERNANDES CASTIGO**

**LEITURA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM  
MOÇAMBIQUE: COMO INTEGRÁ-LAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES  
COTIDIANAS?**

**CAMPINAS**

**2022**

JOSÉ FERNANDES CASTIGO

**LEITURA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM  
MOÇAMBIQUE: COMO INTEGRÁ-LAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES  
COTIDIANAS?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes Pinto

Este trabalho corresponde à versão final de dissertação defendida pelo aluno José Fernandes Castigo, e orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes Pinto.

CAMPINAS

2022

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C278L Castigo, José Fernandes, 1981-  
Leitura e literatura na formação de professores primários em Moçambique :  
como integrá-las às práticas docentes cotidianas? / José Fernandes Castigo. –  
Campinas, SP : [s.n.], 2022.

Orientador: Ana Lúcia Guedes Pinto.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Formação de professores - Moçambique. 2. Ensino. 3. Leitura. 4.  
Literatura. 5. Prática pedagógica. 6. Didática. I. Guedes Pinto, Ana Lúcia,  
1969-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.  
Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Reading and literature in the teacher training of elementary school  
teachers in Mozambique : how to integrate them into daily teaching practices?

**Palavras-chave em inglês:**

Teacher training - Mozambique

Teaching

Reading

Literature

Pedagogical practice

Didactics

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Ana Lúcia Guedes Pinto [Orientador]

Luanda Rejane Soares Sito

Fabiana Bigaton Tonin

**Data de defesa:** 12-08-2022

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-6723-6232>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1063151875003309>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**LEITURA E LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM  
MOÇAMBIQUE: COMO INTEGRÁ-LAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES  
COTIDIANAS?**

José Fernandes Castigo

**COMISSÃO JULGADORA:**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes Pinto

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luanda Rejane Soares Sito

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Bigaton Tonin

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

*Kuziva akuphambi mbuto*

(Provérbio Ndau: **Saber/conhecimento não ocupa lugar**)

Este é um dos momentos que gostaria que meus pais, **António Castigo e Cândida Domingos Fernandes** estivessem entre nós. Porém, não estando no plano físico, sendo triste e doloroso, isso não me abala ou me derruba. Pelo contrário, continuo firme e com enorme ímpeto de correr atrás de mais desafios e conquistas, porque busco conforto na sabedoria, na filosofia de vida dos *ndaus*, que eles me ensinaram – *mundau awafi* (homem ou mulher ndau não morre). Amparado nesta visão do mundo do meu grupo étnico, e na certeza de que me seguem diariamente, e que cuidam de mim nesta jornada, dedico-lhes, do fundo do meu coração, esta dissertação. **À minha esposa e aos meus filhos por todo carinho e amor incondicional que me proporcionam diariamente.**

## AGRADECIMENTOS

Como sujeitos sociais, estamos inseridos em um determinado contexto, e a nossa jornada é marcada profundamente pela interação. Interagimos com sujeitos diferentes, cada um com as suas individualidades, singularidades, que marcam de forma indelével as histórias de cada um, o que lhes tornam ímpares e especiais. Essa interação consiste, fundamentalmente, em encontros e desencontros com o “Outro”. Assim, porque a pesquisa é uma atividade coletiva, aproveito o ensejo para relacionar as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que a minha jornada na Unicamp atingisse os patamares planejados. Em todas as fases, estas pessoas foram, na verdade, os pilares, a força motriz, pois estiveram comigo, não só quando acertei ou obtive resultados satisfatórios, mas também, quando errei e, sobretudo, quando as coisas saíam do meu controle, como aconteceu durante a pandemia. A interação com essas pessoas, me possibilitaram desenvolvimento social e intelectual.

Primeiramente, agradeço a Deus pela saúde, pela força e pela oportunidade que me deu, de estudar nesta maravilhosa universidade.

À minha esposa **Maria Adelina Castigo**, pelo encorajamento e apoio nos momentos em que tudo deu errado. Agradeço por compreender cada minuto longe de ti e dos nossos filhos. Muito obrigado por não me fazer desistir! Aos meus filhos, **Tomás Chiqueremo Fernandes Castigo**, **Francisco de Assis Fernandes Castigo** e **Isidoro Rodolfo Fernandes Castigo** pelo apoio e pela compreensão de todas as noites que não vos contei uma história, que não conversamos até dormirem, de todas as vezes que não fui buscá-los à escola, de todas as vezes que não fomos passear e não estive nos vossos aniversários natalícios.

À minha orientadora, a Professora **Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto**, por tudo que fez por mim. Você acreditou em mim e me deu uma oportunidade ímpar. Os seus ensinamentos e a sua forma de ser e de estar faz de si minha referência. Por isso, vou lhe agradecer eternamente.

Aos(as) **professores(as) formadores(as), professoras em exercício, professores(as) em formação inicial (formandos(as)), diretores das instituições pesquisadas e todos os seus colaboradores**, por aceitarem participarem do estudo, pela colaboração e pelo apoio e calor amigo que me ofereceram.

Aos meus membros da banca de qualificação, os(as) professores(as), **Dra. Fabiana Tonin Bigaton**, **Dra. Luanda Rejane Soares Sito** e **Dr. Leonardo Davi**, pelos ensinamentos que me ajudaram a melhorar o texto final. Agradeço a Professora **Dra. Giovana Azzi de Carmo Terron** por aceitar participar da banca de defesa.

Agradeço ao Professor **Dr. Ezequiel Theodoro da Silva** por todo apoio e ensinamento.

À **Unicamp**, aos **professores da Faculdade de Educação**, ao programa de pós-graduação, especialmente à secretaria de pós-graduação por todo suporte.

Ao grupo de pesquisa **ALLE-AULA** pelo apoio.

À minha colega **Odília Cardoso**, pelo apoio e conversas animadoras.

Ao **Governo do Distrito de Angónia** pelo apoio e ao **Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Angónia** por ter autorizado a continuação dos estudos.

À **Univesp** por todo apoio.

Ao **Professor Dr. Carvalho Carlos Ecolé** (*in memoriam*) e sua esposa **Edilene dos Reis Ecolé** pelo incentivo e apoio.

Aos meus irmãos **Emília Castigo, Domingos Castigo, Felipe Fernandes, Joaquina Canjaua Castigo** e **Maria Fernandes Castigo** pelo encorajamento.

Agradeço à minha sogra **Maria Laurinda João Alberto** e ao meu sogro **Raúl Baptista** pelo suporte dado e encorajamento, sem você teria desistido, muito obrigado!

Aos meus cunhados **Marcos Muledzera** e **Miron Baptista** pelo apoio e encorajamento.

Aos meus amigos **Silvino Cabi, José Manuel Samo, Beniamino Gomes Pinto Alves, Manuel Ciro Aleixo, Fernando Obadias, Paulo Rufino, Hélio Cossa, Vinicius Santos Cruz, Pedro Arrone, Armando Tomás** por todo o apoio prestado, pelas conversas e momentos de lazer.

Enfim, a todos os amigos, aos familiares e aos colegas de trabalho pelo apoio e pelo encorajamento.



## RESUMO

O objeto do presente estudo possui relação com a formação de professores primários do ensino de leitura de literatura, buscando compreender as práticas pedagógicas cotidianas dos professores formadores e das professoras primárias, lotados em um instituto de formação e em uma escola primária na província de Tete, Moçambique. Dada a sua natureza, o estudo foi amparado por uma abordagem qualitativa e pela perspectiva etnográfica. Neste contexto, procuramos verificar como se estabelecem as relações entre as práticas de leitura estimuladas e/ou exploradas no curso de formação de professores primários, na modalidade 10<sup>a</sup>+1 ano, e os conteúdos do programa de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, e o ensino de leitura de literatura no ensino primário. Para coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevista semiestruturada, registrada em gravador de áudio e, posteriormente, transcrita; observação participante das aulas, conversas informais e análise dos principais documentos orientadores. Participam da pesquisa quatorze (14) sujeitos: professores formadores, professores(as) do ensino primário em exercício e em formação inicial. Os dados coletados informam que os professores formadores não dão a conhecer os formandos procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura de literatura. O estudo aponta que a grade de disciplinas do curso não tem conteúdos específicos que abordam sobre ensino de leitura literária. Os dados revelam ainda que o estímulo à leitura de textos literários, tanto no instituto de formação de professores quanto na escola primária, é incipiente, e que a maioria dos sujeitos pesquisados têm hábitos de leitura de textos didáticos e religiosos. O estudo também confirma que as modalidades de leitura mais estimuladas são: leitura como busca de informação/informacional e leitura como conhecimento. A pesquisa aponta que, se exploradas de forma adequada, as práticas socioculturais são um fator importante na promoção da leitura de literatura. Em face desses resultados, faz-se necessário uma revisão ou reajuste curricular dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, uso de métodos voltados para os interesses culturais e do uso de pressupostos didáticos que tomam a leitura como uma atividade central e prazerosa, possibilitando a formação de leitores críticos e reflexivos.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Ensino. Leitura de literatura. Procedimentos didático-pedagógicos. Moçambique.

## ABSTRACT

The object of the present study is related to the training of primary school teachers in the teaching of literature reading, seeking to understand the daily pedagogical practices of teacher trainers and elementary school teachers, assigned to a training institute and an elementary school in the province of Tete, Mozambique. Given its nature, the study was supported by a qualitative approach and an ethnographic perspective. In this context, we seek to verify how the relationships between the reading practices stimulated and/or explored in the teacher training course of elementary school teachers, in the 10th+1 year modality, and the contents of the Portuguese Language Teaching Methodology program, and the reading literature teaching in elementary education. For data collection, the following techniques were used: semi-structured interview, recorded on an audio recorder and later transcribed; participant observation of classes, informal conversations and analysis of the main guiding documents. Fourteen (14) subjects participated in the research: teacher trainers, teachers of elementary school education in practice and in initial training. The collected data inform that the training teachers do not make the trainees aware of didactic-pedagogical procedures for reading literature teaching. The study points out that the curriculum of the course's subjects does not have specific contents that address the teaching of literary reading. The data also reveal that the stimulus to reading literary texts, both in the teacher training institute and in elementary school, is incipient, and that most of the researched subjects have habits of reading didactic and religious texts. The study also confirms that the most stimulated reading modalities are reading as a search for information and reading as knowledge. The research shows that, if properly explored, sociocultural practices are an important factor in promoting the reading of literature. In view of these results, it is necessary to review or readjust the curriculum of the initial and ongoing teacher training courses, the use of methods geared to cultural interests and the use of didactic assumptions that take reading as a central and enjoyable activity, enabling the formation of critical and reflective readers.

**Keywords:** Teacher training. Teaching. Literature reading. Didactic-pedagogical procedures. Mozambique.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1: Mapa da África .....</b>	<b>25</b>
---------------------------------------	-----------

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1: Lista de IFP's .....</b>	<b>47</b>
<b>Tabela 2: Lista de EPF .....</b>	<b>48</b>
<b>Tabela 3: Plano de Estudos de Formação nos IFP's .....</b>	<b>49</b>
<b>Tabela 4: Classes e turmas de Escola Primária de 1º e 2º Grau .....</b>	<b>83</b>
<b>Tabela 5: Formandos graduados no intervalo 2007- 2020 .....</b>	<b>87</b>
<b>Tabela 6: Perfil dos sujeitos pesquisados .....</b>	<b>88</b>
<b>Tabela 7: Estrutura dos Conteúdos de MELP .....</b>	<b>101</b>
<b>Tabela 8: Estrutura dos conteúdos de MELP .....</b>	<b>104</b>
<b>Tabela 9: Organização dos conteúdos no Guia do Professor de Língua Portuguesa ...</b>	<b>106</b>
<b>Tabela 10: Tempos letivos de Literatura .....</b>	<b>113</b>

## LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

<b>ALAB</b>	<b>Associação de Linguística Aplicada de Brasil</b>
<b>ALLE-AULA Professores</b>	<b>Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação de</b>
<b>BR</b>	<b>Boletim da República</b>
<b>CTA</b>	<b>Corpo Técnico Administrativo</b>
<b>EA</b>	<b>Ensino e Aprendizagem</b>
<b>EG</b>	<b>Ensino Geral</b>
<b>EP</b>	<b>Ensino Primário</b>
<b>EPF</b>	<b>Escola de Professor de Futuro</b>
<b>ESG</b>	<b>Ensino Secundário Geral</b>
<b>ETP</b>	<b>Ensino Técnico Profissional</b>
<b>F</b>	<b>Formando(a)</b>
<b>FRELIMO</b>	<b>Frente de Libertação de Moçambique</b>
<b>IFP</b>	<b>Instituto de Formação de Professores</b>
<b>INE</b>	<b>Instituto Nacional de Estatística</b>
<b>INDE</b>	<b>Instituto de Desenvolvimento da Educação</b>
<b>LB</b>	<b>Língua Bantu</b>
<b>LO</b>	<b>Literatura Oral</b>
<b>LP</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<b>L1</b>	<b>Língua Materna</b>
<b>L2</b>	<b>Língua Segunda ou Estrangeira</b>
<b>MELP</b>	<b>Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa</b>
<b>MINED</b>	<b>Ministério da Educação</b>
<b>MINEDH</b>	<b>Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano</b>
<b>PALOP</b>	<b>Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa</b>
<b>PNUD</b>	<b>Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento</b>
<b>RENAMO</b>	<b>Resistência Nacional de Moçambique</b>
<b>UNICAMP</b>	<b>Universidade Estadual de Campinas</b>
<b>UNIVESP</b>	<b>Universidade Virtual do Estado de Saúde</b>

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo A – CHS/UNICAMP: Parecer Consubstanciado de CONEP .....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo B – Faculdade de Educação/UNICAMP: Solicitação de pedido de autorização de Pesquisa .....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>136</b>
<b>Anexo D – UNICAMP: Perfil Sociográfico - Roteiro de entrevista semiestruturada ...</b>	<b>140</b>
<b>Anexo E – Lei do Sistema Nacional de Educação .....</b>	<b>147</b>
<b>Anexo F – Plano analítico de português .....</b>	<b>149</b>
<b>Anexo G – República de Moçambique: Diploma Ministerial .....</b>	<b>151</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1 MOÇAMBIQUE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, ECONÔMICA E SOCIOCULTURAL</b> .....	<b>24</b>
<b>1.1 Localização, divisão administrativa e breve historial</b> .....	<b>24</b>
<b>1.2 Demografia e aspectos socioeconômicos</b> .....	<b>27</b>
<b>1.3 Língua Portuguesa: contexto sociocultural</b> .....	<b>29</b>
<b>1.4 Contexto da pesquisa: Província de Tete</b> .....	<b>31</b>
<b>2 HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE</b> .....	<b>33</b>
<b>2.1 Período colonial</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2 Período pós-independência</b> .....	<b>35</b>
<b>2.3 Estrutura de Sistema Nacional de Educação</b> .....	<b>37</b>
2.3.1 Formação de professores.....	39
2.3.1.1 Níveis de formação de professores .....	39
<b>2.4 Formação de professores em Moçambique: periodização e organização do curso 10<sup>a</sup> +1 ano de formação psicopedagógica</b> .....	<b>40</b>
2.4.1 Formação de professores: recortes históricos .....	40
2.4.2 Periodização de formação de professores (primários) pós-independência .....	44
2.4.3 Sobre o modelo 10 <sup>a</sup> +1 ano de formação psicopedagógica .....	46
<b>2.4.4 Processo de admissão e plano de estudos</b> .....	<b>49</b>
2.4.4.1 Perfil do candidato ao curso e grade de disciplinas .....	51
2.4.4.2 Perfil de formadores dos IFP's e EPF's .....	52
<b>3 CONCEITOS DE LEITURA E LITERATURA</b> .....	<b>53</b>
<b>3.1 As acepções de leitura</b> .....	<b>53</b>
<b>3.2 Práticas de leitura</b> .....	<b>55</b>
<b>3.3 Conceitos de literatura</b> .....	<b>59</b>
<b>3.4 Literatura e as razões para o seu ensino</b> .....	<b>60</b>
<b>3.5 O espaço de leitura de literatura nas escolas: breve olhar ao contexto moçambicano</b> .....	<b>62</b>
<b>3.6 Procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura de literatura</b> .....	<b>69</b>
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>75</b>
<b>4.1 Pesquisa qualitativa</b> .....	<b>75</b>
<b>4.2 Pesquisa etnográfica</b> .....	<b>77</b>
<b>4.4 Ética em pesquisa</b> .....	<b>79</b>

<b>4.5 Contexto da pesquisa .....</b>	<b>80</b>
4.5.1 Observação participante (trabalho de campo) .....	80
<b>4.5.1.1 Escola primária completa .....</b>	<b>83</b>
4.5.1.1.2 Estrutura física .....	83
4.5.1.1.3 Números de alunos e turmas .....	83
4.5.1.1.4 Estrutura social da escola primária de 1° e 2° grau .....	84
<b>4.5.1.2 Instituto de formação de professores .....</b>	<b>85</b>
4.5.1.2.1 Estrutura física .....	85
4.5.1.2.2 Números de alunos .....	86
4.5.1.3 Estrutura administrativa e funcionamento do IFP .....	86
4.5.1.3.1 Estrutura social de IFP .....	86
4.5.1.4 Formandos graduados no modelo 10 <sup>a</sup> +1 ano de formação psicopedagógica .....	87
<b>4.5.1.5 Descrição/Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa .....</b>	<b>88</b>
<b>5 GERAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS DADOS DA PESQUISA: ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>93</b>
<b>5.1 Práticas de leitura .....</b>	<b>94</b>
<b>5.2 Ensino de literatura: entre discurso oficial e a atuação cotidiana na sala de aula</b>	<b>98</b>
5.2.1 Programa de MELP: guia do professor de língua portuguesa .....	100
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>125</b>



## INTRODUÇÃO

Dentre várias práticas culturais das sociedades letradas, a leitura é a mais expressiva e valorizada, pois constitui o principal instrumento de formação e informação – meio de aquisição de conhecimentos científicos, culturais e religiosos. Nos últimos anos, o interesse por essa temática cresceu bastante, tendo sido realizados inúmeros estudos por pesquisadores de diversas áreas, com relevante destaque para os das áreas de linguística aplicada e da psicologia.

De acordo com as falas proferidas pela Professora Magda Soares<sup>1</sup>, na palestra organizada pela ALAB<sup>2</sup>, com o título *Contribuições dos Estudos Linguísticos para Alfabetização e o Letramento*, uma das demandas sociais de leitura é a leitura de literatura. Em Moçambique, assim como na maioria dos países pobres, a leitura de literatura é (quase) sempre conotada às elites econômicas, gente de classe média ou alta. Essa correlação se deve, por um lado, pelo alto nível de escolaridade dos seus membros e, por outro lado, pela forte presença de livros no ambiente familiar ou em casas dos membros que constituem essas classes. Todavia, este fato não é absoluto, porque o fator econômico não é único que explica os diferentes graus de apropriação de leitura. Pertencer a uma classe social privilegiada ou desfavorecida não é diretamente proporcional à leitura e não-leitura. Ou seja, como escreve Galvão (2003)<sup>3</sup>, a posse de livro não é sinônimo de leitura, e não-posse não é sinônimo de não-leitura. Ou, ainda, como realça Silva (2008, p. 84): “a condição social em que vivem os sujeitos, não determina a não-apropriação das práticas de leitura, embora as inscreva em condições desiguais de acesso”. Portanto, múltiplos são os aspectos constitutivos da formação de cada sujeito leitor.

Em face disso, estudar leitura de literatura no contexto moçambicano é desafiador, uma vez que a maioria da população vive abaixo da pobreza, lutando diariamente pela sobrevivência, chegando a viver com menos de um dólar americano por dia. Assim, estudar leitura de literatura e reconhecer como uma prioridade, ou um direito, como escreveu Antonio Candido<sup>4</sup> (1995, p. 191): “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrklwY>>. Acesso em: 24 set. 2020.

<sup>2</sup> Associação de Linguística Aplicada de Brasil.

<sup>3</sup> GALVÃO, A. O. **Leitura**: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

<sup>4</sup> CANDIDO, A. do ensino “**O direito à literatura**”, no livro “**Vários escritos**”. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável “é o mesmo que dar um tiro no próprio pé, ou ainda, quase um suicídio acadêmico. Isso porque, atualmente, a leitura de literatura nem de longe constitui necessidade para maioria dos moçambicanos. Como se diz no popular, a leitura de literatura “não enche barriga”, não traz segurança, não cura os enfermos, configurando-se algo supérfluo, desnecessário, fora de propósito para maioria de membros da sociedade moçambicana, visto que agrega pouco ou quase nada para demandas tão mais emergentes e que impactam diretamente na vida da maioria da população, nomeadamente: alimentação, segurança, nutrição, emprego, prédios escolares, entre outros.

Ciente da importância da literatura, o Estado moçambicano, por meio do Sistema Nacional de Educação (SNE), preconiza o ensino de leitura de literatura, tanto no ensino primário (EP), quanto no Ensino Secundário. Nestes dois níveis de ensino, o ensino de literatura é abarcado pela disciplina de Língua Portuguesa (LP). De acordo com Moçambique (2010, p. 10), os programas LP do 1º e 2º ciclos do ESG, a literatura sempre se firmou 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 confrontam com um conjunto de vivências que propiciam 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 inerentes aos três modos literários: narrativo, lírico e dramático. Neste âmbito, pequenos textos ou extratos 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.

Vale dizer que os programas de língua portuguesa dos níveis primário e secundário preconizam como objetivo fundamental o ensino de leitura de literatura, uma vez que despertar nos alunos o gosto, o interesse ou desejo pela leitura, o professor tem como objetivo central formar leitores literários. Todavia, embora o ensino de literatura seja parte do projeto educacional moçambicano, estudos feitos sobre seu ensino não trouxeram resultados animadores.

Os estudos realizados por Fumo (2019) e Covane (2021) apontam que, no contexto moçambicano, a maioria das escolas não exploram a prática de leitura que leve a formar um leitor literário, reflexivo e crítico. Ou seja, não se constata práticas que despertem ou desenvolvam nas crianças e nos jovens o interesse ou gosto pela leitura. Esse quadro é preocupante e, por isso, um dos desafios da educação e dos pesquisadores moçambicanos é dar continuidade a essas pesquisas, com intuito de melhor compreender essa problemática, para repensar formas de ensino que incorporam novos paradigmas de ensino de leitura de literatura, de modo a tornar as aulas de leitura algo estimulante e prazeroso. Deste modo, é urgente que aumente o número de contribuições que possam impactar positivamente o estágio em que se encontra o ensino de literatura nas escolas moçambicanas.

Com esse propósito, pretende-se, ao longo do presente trabalho, responder às seguintes questões: i) **Quais práticas de leitura estão presentes ou são estimuladas no curso de formação inicial de professores?** ii) **Quais procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura literária são dados a conhecer aos futuros professores?** iii) **Como é abordada a questão da leitura literária no curso de formação inicial de professores primários?**

Para estes propósitos, foram escolhidas duas instituições de ensino, nomeadamente: Instituto de Formação de Professores Primários e Escola Primária, localizadas na província central de Tete, Moçambique. Optou-se por Escola Primária por atender as crianças de 6-12 anos de idade, infância e pré-adolescência, fases fundamentais para a educação, pois todo o resto da vida de um indivíduo depende desta fase, e se não forem devidamente preparadas, todas as coisas de toda a vida estarão perdidas, como escreveu Comenius (1996) já há tanto tempo.

Cabe destacar que o instituto de formação de professores primários tem trezentos e setenta e dois alunos (372), duzentos e sessenta e sete (267) frequentando a modalidade 10<sup>a</sup>+1 ano e cento e cinco (105) cursando o modelo 12<sup>a</sup>+3 anos. O instituto tem quarenta e dois (42) funcionários, sendo trinta e um (31) docentes e onze (11) corpo técnico administrativo (CTA). Já a escola primária, possui dois mil, cento e setenta e sete (2177) alunos, que frequentam 1<sup>a</sup>-7<sup>a</sup> classes, nos períodos matutino e vespertino, atendidos por quarenta e um (41) funcionários, sendo trinta e oito (38) docentes e três (3) não docentes ou CTA.

O estudo tem uma abordagem qualitativa e a modalidade é etnográfica. Os instrumentos ou procedimentos que auxiliam a pesquisa são os seguintes: entrevista semiestruturada,

observação participante, conversas informais e análise documental de principais documentos orientadores. Vale a pena realçar que as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Com relação à observação participante, ela se refere às aulas ministradas pel(as)os professores(as) formadores(as) e professoras primárias, e ainda todo o ambiente que compõe as duas instituições em estudo.

Estando em vigor dois modelos de formação de primários, optou-se pelo modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica, pelas seguintes razões: é o modelo mais antigo e se encontra na fase final de sua implementação, e, assim, permitirá constatar elementos que possam ajudar na compreensão de alguns problemas identificados por outras pesquisas e no desenho de propostas dos planos de estudos dos futuros cursos de formação de professores primários, sobretudo, no programa da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP).

Neste enquadramento, a questão que impulsionou, motivou a dar continuidade às pesquisas já realizadas, ou seja, a intervir, foi a seguinte: **Será que as práticas de leitura exploradas pelo instituto de formação de professores primários e os conteúdos do programa de disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP) influenciam o modo de ensino da leitura de literatura?**

Na tentativa de procurar respostas, o objetivo central da presente pesquisa é: verificar se existe relação entre as práticas de leitura exploradas e/ou estimuladas no curso de formação de professores primários, os conteúdos do programa de disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP) e o modo de ensino de leitura de literatura nas escolas primárias.

Para concretização do objetivo supramencionado, formulou-se os seguintes objetivos específicos:

- Aproximar-se dos professores(as) formadores(as), professoras primárias em exercício e os formandos(as) (professores/as primários em formação inicial), procurando apresentar um quadro descritivo quanto à formação, experiência de docência; hábito de leitura e classe social;
- Identificar categorias de leitura estimuladas no Instituto de Formação de Professores e na Escola Primária;

- Identificar procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura de literatura, usados nas aulas observadas e nos programas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Ensino Primário;
- Sugerir formas de atuação que levem ao rompimento com paradigma tradicional de ensino de leitura de literatura no curso de formação de professores primários e nas escolas de ensino primário.

Portanto, o presente estudo emerge a partir da necessidade de compreender os fatores que constituem os problemas relativos ao ensino de leitura de literatura nas escolas moçambicanas. Mais especificamente, esse estudo busca, fundamentalmente, complementar estudos anteriores e contribuir para a busca de soluções dos problemas anteriormente indicados. Também serviram de motivação para essa temática a importância que a leitura de literatura tem na formação integral dos homens e de mulheres, pois, quando o indivíduo lê, ele se torna, antes de tudo, especialista em vida. A este fator, adquire-se uma riqueza que não está apenas no acesso às ideias, mas também no conhecimento do ser humano em toda a sua diversidade (TODOROV, 2010, p.38). Ainda sobre essa questão, Antonio Candido (1995, p. 186)<sup>5</sup> afirma:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de militar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e a visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Foi na esteira desses propósitos, por intermédio de processo reflexivo<sup>6</sup>, que brotaram as questões norteadoras supracitadas.

Quanto ao presente trabalho, constituíram-se seis (06) capítulos, nos quais procurou-se apresentar questões inerentes à formação de professores (primários) em Moçambique. Também foram discutidas práticas pedagógicas dos professores(as) formadores(as) e professoras primárias em exercício, especificamente o ensino de leitura de literatura.

---

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Entendemos que a reflexão, sobretudo a sistemática e a continuada, seja um exercício importante para promover a produção de práticas educativas adequadas ou eficazes, como diz Nóvoa (2001).

A partir dos depoimentos dos sujeitos pesquisados, buscou-se compreender o processo de ensino de leitura de literatura, para daí repensar e refletir em torno de incorporação ou até mesmo integração de pressupostos didático-pedagógicos para o ensino de literatura, ancorados em práticas pedagógicas que privilegiam a leitura como uma atividade central de formação. Que ela possa ser também prazerosa e que estimule ou desperte o interesse nos alunos, bem como se considerem abordagens voltadas aos interesses culturais e que considerem as diferenças socioculturais que caracterizam a escola. Justamente porque na escola se encontram diversas subjetividades, lógicas e pensamentos diferentes, nela podem ser construídas com as práticas de leitura. Essa reflexão pretende levar a repensar o modelo de formação de professores no geral, e professores primários em particular.

Quanto à organização deste texto, no primeiro capítulo “Moçambique: contextualização histórica, econômica e social”, são apresentadas informações relativas à localização geográfica de Moçambique, sua divisão política e administrativa. Também são apresentados o percurso histórico do país, número de habitantes, sua diversidade etnolinguística e local específico onde foi desenvolvido o estudo.

O segundo capítulo “Histórico da Educação em Moçambique: entre o passado e presente”, descreve-se o sistema educacional, por intermédio de recortes históricos, período colonial e pós-colonial. Também descreve a organização do sistema nacional de educação (SNE) e os períodos de formação de professores.

No terceiro capítulo, com o título “Conceitos de Leitura e Literatura”, são apresentadas as bases conceituais de leitura e literatura. Os conceitos de leitura discutidos foram apresentados, dentre tantos, nas perspectivas de Cosson (2006), Silva (2011) e Cunha (2014). Também foram apresentadas as modalidades de leitura, nas perspectivas de Silva (1986) e Geraldi (2001). Quanto à Literatura, os conceitos foram apresentados na visão de Antonio Candido (1995), Colomer (2014), Compagnon (2012) e Moisés (2002). Além disso, são apresentados estudos sobre ensino de leitura de literatura nas escolas moçambicanas, constituindo-se como uma revisão de literatura, uma vez que procura dialogar com pesquisas anteriores, ilustrando o estágio em que o ensino de leitura de literatura auxiliará na compreensão e no entendimento desta matéria. E, finalmente, problematiza-se a questão de estratégias didático-pedagógicas para o ensino de leitura de literatura nas perspectivas de Silva (1986, 1998, 2003 e 2011) e Cosson (2006).

O quarto capítulo “Metodologia”, como o próprio nome denuncia, apresenta aspectos relacionados a procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para coleta de dados no âmbito de trabalho de campo, assim como os primeiros contatos com as instituições e os sujeitos pesquisados, a questão de ética em pesquisa, seu contexto e demais aspectos. Em suma, engloba o que foi feito e que permitiu o desenvolvimento da pesquisa.

No quinto capítulo, “Geração e interação com os dados da Pesquisa: análise de dados”, apresenta-se os resultados do estudo, fruto das análises dos dados coletados, nomeadamente: as entrevistas realizadas, as aulas observadas e conversas informais e documentos orientadores. Por fim, o sexto capítulo, as “considerações finais”, pelas quais são descortinadas as principais constatações. Ulteriormente, as referências bibliográficas e os anexos.

## **1 MOÇAMBIQUE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, ECONÔMICA E SOCIOCULTURAL**

*Os mortos não morrem quando deixam de viver,  
mas quando os votamos ao esquecimento.*

(**Mia Couto**, in Jerusalém, 2009, p. 29)

### **1.1 Localização, divisão administrativa e breve historial**

Moçambique situa-se na faixa Sul-oriental do continente africano, entre os paralelos 10°27' e 26°52' de latitude sul e entre os meridianos 30°12' e 40°51' de longitude leste. Ao Norte, faz limite com a Tanzânia; a Oeste, com o Malawi, a Zâmbia, o Zimbabwe e a Suazilândia, e ao Sul, com a África do Sul. Toda a faixa Leste é banhada pelo Oceano Índico numa extensão de 2.470 km. Esta extensão tem um significado vital, tanto para Moçambique quanto para os países vizinhos situados no interior (*hinterland*), que têm ligação com o oceano através dos portos moçambicanos (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 1).

A superfície do território moçambicano é de 799.380 km<sup>2</sup>. Administrativamente, o país está dividido em onze (11) províncias: no Norte, estão as províncias do Niassa, Cabo Delgado e Nampula; no Centro, encontram-se as da Zambézia, Tete, Manica e Sofala; e no Sul, Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo Cidade (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 1). Vide mapa abaixo:





Inspirados nos movimentos independentistas nas Américas, e sobretudo na África, no início da década de 60 do século passado, os moçambicanos se uniram e formaram um movimento nacionalista, FRELIMO<sup>8</sup>, para lutar pela sua soberania. Após dez anos (10) de luta armada, no dia 25 de junho de 1975, o presidente Samora Moisés Machel proclamou a independência nacional, tendo adotado o sistema monopartidário, marxista leninista<sup>9</sup>.

Em 1977, inicia uma outra guerra, desta vez entre moçambicanos – guerra esta chamada de 16 anos ou de desestabilização, que opunha o governo liderado pela FRELIMO e RENAMO<sup>10</sup>, apoiada pela Rodésia (Zimbábue), regime segregacionista sul-africano (*apartheid*), ex-colonos portugueses e norte-americanos.

---

<sup>8</sup> Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) é um movimento nacionalista que se levantou contra a ocupação colonial portuguesa, tendo iniciando a luta de libertação nacional no dia 25 de setembro de 1964. Fruto de fusão de três movimentos nacionalistas que lutavam pela libertação de Moçambique, nomeadamente: MANU (União Nacional Africana de Moçambique), fundada em 1959, em Tanganica atual Tanzânia, liderado por Mateus Mole; UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) liderado por Adelino Gwambe, fundada em 1960, em Salisbury, atual Zimbábue e UNAMI (União Nacional Africana para Independência de Moçambique), fundada em 1961, em Nissalândia, atual Malawi, e liderado por Baltazar Chongonga.

<sup>8</sup> Marxismo leninismo é uma ideologia comunista. Também era nome da ideologia oficial do Estado adotada pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ou União Soviética. A localização destas repúblicas era norte da Eurásia e se estendia desde os mares Báltico e Negro até Oceano Pacífico, e existiu entre 1917/22 e 1991.

<sup>8</sup> A Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) é o segundo maior partido da oposição. Foi fundada em 1975, após a independência nacional, como uma organização política anticomunista, financiada pelo regime da Rodésia do Sul (Zimbábue). Lutou contra o governo moçambicano liderado pela FRELIMO durante 16 anos. Na década de 1980 recebeu apoio da África do Sul. O seu primeiro líder foi um dissidente da FRELIMO, André Matade Matsangaissa, morto em combate pelas forças governamentais em Gorongosa no dia 17 de outubro de 1979. Com sua morte, Afonso Marceta Macacho Dlaklhama tornou-se o novo líder até a data da sua morte, no dia 03 de maio de 2019.

<sup>9</sup> Marxismo leninismo é uma ideologia comunista. Também era nome da ideologia oficial do Estado adotada pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ou União Soviética. A localização destas repúblicas era norte da Eurásia e se estendia desde os mares Báltico e Negro até Oceano Pacífico, e existiu entre 1917/22 e 1991.

<sup>9</sup> A Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) é o segundo maior partido da oposição. Foi fundada em 1975, após a independência nacional, como uma organização política anticomunista, financiada pelo regime da Rodésia do Sul (Zimbábue). Lutou contra o governo moçambicano liderado pela FRELIMO durante 16 anos. Na década de 1980 recebeu apoio da África do Sul. O seu primeiro líder foi um dissidente da FRELIMO, André Matade Matsangaissa, morto em combate pelas forças governamentais em Gorongosa no dia 17 de outubro de 1979. Com sua morte, Afonso Marceta Macacho Dlaklhama tornou-se o novo líder até a data da sua morte, no dia 03 de maio de 2019.

<sup>10</sup> A Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) é o segundo maior partido da oposição. Foi fundada em 1975, após a independência nacional, como uma organização política anticomunista, financiada pelo regime da Rodésia do Sul (Zimbábue). Lutou contra o governo moçambicano liderado pela FRELIMO durante 16 anos. Na década de 1980 recebeu apoio da África do Sul. O seu primeiro líder foi um dissidente da FRELIMO, André Matade Matsangaissa, morto em combate pelas forças governamentais em Gorongosa no dia 17 de outubro de 1979. Com sua morte, Afonso Marceta Macacho Dlaklhama tornou-se o novo líder até a data da sua morte, no dia 03 de maio de 2019.

Onze anos depois, ou seja, no dia 19 de outubro de 1986, a jovem nação foi abalada por um trágico acontecimento, a morte do seu primeiro presidente, Samora Moisés Machel, vítima de acidente aéreo, em Mbuzini, na vizinha República da África do Sul. Para o seu lugar, foi indicado Joaquim Alberto Chissano, na altura Ministro dos Negócios Estrangeiros e Cooperação.

Em 1990, a Assembleia Popular aprovou uma nova Constituição da República. Este é um dos momentos marcantes da história de Moçambique independente, uma vez que o país mudou de sistema político, passando a ser um Estado de direito e democrático. Esse quadro legal permitiu a assinatura de Acordo Geral de Paz, no dia 04 de outubro de 1992, em Roma, Itália, entre o governo moçambicano, liderado pelo presidente Joaquim Alberto Chissano e líder da RENAMO, Afonso Marceta Macacho Dlakhlama, pondo fim a uma guerra civil sangrenta, que dilacerou o país inteiro e que matou cerca de um milhão de pessoas.

Passados dois anos, realizaram-se as primeiras eleições gerais e multipartidárias, que tiveram como vencedores o partido FRELIMO e o seu candidato presidencial Joaquim Alberto Chissano.

## **1.2 Demografia e aspectos socioeconômicos**

Moçambique é um dos países mais pobres do mundo. Ocupando a 181ª posição no Relatório de Desenvolvimento Humano, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>11</sup>, 62,9% das pessoas vivem abaixo do limiar da pobreza. A esperança média de vida à nascença é de 60,9. Importa sublinhar que, dentre os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), é o que tem pior avaliação.

Dados do IV Censo Geral de População e Habitação, realizado em 2017 (INE, 2019), apontavam que Moçambique tinha uma população estimada em 27.909.798 habitantes, sendo 13.348.446 homens e 14.561.352 mulheres, equivalentes a 48% e 52% da população, respectivamente. Desse universo, 46% possuem 0-14 anos de idade, 50.1%, 15-64 anos de idade

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/s%C3%B3-mo%C3%A7ambique-piorou-no-%C3%ADndice-de-desenvolvimento-humano-entre-os-palop/a-55947451>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

e 3.3%, 65 ou mais. Vale ressaltar que a maior parte da população reside na área rural do país (66,6%) (INE<sup>12</sup>, 2019).

No que toca à educação, especificamente à taxa de analfabetismo, 39% da população é analfabeta<sup>13</sup>, e a maioria desta última reside na zona rural, correspondendo a 50,7%. Em relação à população com nível superior concluído, o Censo aponta o seguinte: 8,1% Bacharelado; 82,2% Licenciatura; 7,9% Mestrado e 1,8% Doutorado.

No que diz respeito ao tipo de habitação, 47,4% das habitações são palhotas, ou seja, são feitas de material não convencional. Metade das habitações possui cobertura de capim, e apenas 22,2% da população tem acesso à energia elétrica.

Com relação ao acesso a Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), dados desse censo apontam que um número restrito da população é que se beneficia – 6,6% tem a internet e 4,4 % computador. 26,4 % da população tem telefone celular, e a maioria da população não possui telefonia móvel nem computador.

A percentagem de população economicamente ativa<sup>14</sup> é de 57,6%. A maior força de trabalho pertence aos seguintes setores: agricultura, silvicultura, pesca e extração mineira, que corresponde a 66,8% da população. Vale a pena lembrar que a agricultura de subsistência é a principal da maioria da população.

Com base nos dados, anteriormente indicados, pode-se inferir que a maioria da população moçambicana está mergulhada na extrema pobreza. Esses dados apontam, portanto, aspectos do cotidiano da vida da maior parte da população moçambicana, mostrando o quanto a pobreza afeta o acesso aos serviços e aos bens elementares que possam garantir uma vida condigna. Por exemplo, a realidade socioeconômica dos moçambicanos impacta na educação de tal forma que restringe suas condições para uma formação escolar democrática, que atenda às necessidades mínimas de direito, teoricamente contempladas pelos documentos reguladores nacionais e internacionais. O quadro se mostra ainda mais crítico no que concerne à formação de professores em nível superior.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf>. Acesso em: 10 jun 2020.

<sup>13</sup> Taxa de analfabetismo é a percentagem de pessoas com 15 anos e mais de idade que não sabem ler nem escrever (INE. 2019).

<sup>14</sup> É a mão de obra disponível para a produção de bens e serviços (INE).

### 1.3 Língua Portuguesa: contexto sociocultural

A língua constitui-se um meio de expressão de deveras importância na/ou para interação dos seres humanos. Ela manifesta intenções e se realiza por meio das relações sociais sendo culturalmente herdada, transmitindo valores sociais que se formam no coletivo. A língua, tanto falada quanto escrita, possui uma estrutura organizada, que tem seus limites, e é adquirida por meio da convivência sociocultural pelo indivíduo imerso numa comunidade (GUIMARÃES, 2005, p.19). Sendo artifício pelo qual os povos expressam variados sentimentos, transmitem conhecimentos científicos e culturais de geração em geração; ela tanto reflete como reverbera na vida desses povos. Assim como a própria humanidade sofre transformações em seu decorrer, variações ao longo da história, isto é, a língua tanto se modifica como é modificada.

A língua materna (denominada linguisticamente como L1) se refere à língua que o indivíduo adquire no seio da sua comunidade, desde que nasce – e durante seu processo de socialização no meio em que vive. Em outras palavras, é a língua cujos falantes ou membros de uma sociedade a praticam desde a nascença. Ela é, em geral, a língua que se apresenta como a primeira para seus falantes, como entende Guimarães (2005, p. 11).

Por sua vez, Gonçalves & Stroud (2000) vão entender L2 (segunda língua) como aquela que é adquirida em um ambiente ou contexto natural, com exposição à língua não só na escola, bem como no seio da comunidade em que vivem os aprendentes.

Moçambique, como já informado, é um país multilíngue e multiétnico, onde a maioria da população é falante da língua de origem bantu. No país, são faladas mais de vinte línguas bantu, destacando as seguintes: Maconde, Mwani, Yao/Ciyao, Nyanja/Cinyanja, Macua, Lomwé, Chuwabo/Echuabo, Sena/Cisena, Cibalke, Ndau/Cindau, Ciwutee, Cimanyika, Citsha/Xitswa, Bitonga/Guitonga, Chope/Cicopi, Changana, Ronga, Cinyungwe, Cishona, Ekoti, Swahili/Kiswahili, Suazi/Swazi, Zulu. Para o caso específico da província de Tete, o contexto da presente pesquisa, as LB (Línguas Bantu) mais faladas são as seguintes: Sena/Cisena, Nyungwe/Cinyungwe e Cinyanja/Nyanja. Especificamente sobre esta província, falar-se-á com melhor desenvoltura no tópico subsequente.

No período pós-independência, mais de 80% da população não falava língua portuguesa (LP), uma vez que boa parte dos moçambicanos não tinha domínio sobre a língua dos ex-colonizadores. Embora o recém Governo moçambicano tivesse conhecimento desse dado,

decidiu adotar a língua portuguesa como a oficial, significando, deste modo, a única língua usada em situações oficiais do país. Em que pese ter sido a língua de colonização, a LP foi a que se mostrou ser a única possível (naquele determinado momento histórico, aos olhos dos governantes) para garantir uma unidade nacional (FIRMINO, 2002). Também foi uma maneira de padronizar e facilitar a comunicação pelo país e com outros povos, promovendo, desta forma, a integração de Moçambique no contexto internacional. Pensava-se que a escolha de uma das línguas bantu (LB) poderia levar a um conflito étnico e colocaria em perigo a estabilidade e unicidade do país.

Ela tem, portanto, o estatuto de L2 e sua norma vigente é a europeia – Português de Portugal (NPE). Tem esse estatuto pelas seguintes razões: à fraca implantação rural do colono, e por um desenvolvimento urbano relativamente tardio. Daí que é no meio rural onde prevalece o uso de línguas locais, da família Bantu. Nesta zona, o principal *input* em português para o aprendente é fornecido apenas em contexto instrucional (escola) (Gonçalves & Stroud, 2000, p. 9). Essa constatação ainda é uma realidade, embora tenha passado mais de vinte (20) anos de sua adoção.

De acordo com o censo de 2017 (MOÇAMBIQUE, 2019), a maioria dos falantes de LB vive nas zonas rurais. Porém, o número de falantes de LP cresceu. A taxa de moçambicanos falantes de LP é de 57%, sendo a maioria na zona urbana e suburbana. No entanto, apenas 17% falam português como L1, segundo dados da Unesco<sup>15</sup>. Por isso, nas zonas rurais, a LP deveria ser considerada Língua Estrangeira (LE) e não L2 como é tratada nos diversos documentos oficiais, como nos programas de ensino. A este quadro, faz-se necessário a incorporação de LB em programas de ensino, porém não do jeito como é/foi feito até então, onde a perspectiva assumida a torna mais como um meio para o ensino de LP, não sendo reconhecida como uma língua de ensino. Ou seja, a LB recebe um estatuto menor, por meio do qual ela tem apenas a função de um trampolim para os alunos aprenderem rápido a LP, conforme as autoridades governamentais preconizam, tal como constatado por Patel (2012) em sua pesquisa de doutorado a respeito do ensino em Moçambique.

Ainda com relação à esta realidade, Patel (2012, p. 151) diz o seguinte: no contexto educacional, os alunos são falantes bilíngues de pelo menos uma língua moçambicana e o

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/05/1713762>>. Acesso em: 08 abr. 2022.

português e, muitos deles, já eram bilíngues no contexto de línguas bantu. A autora acrescenta que a maioria dos alunos dos institutos de formação de professores (IFP's) vêm de contextos rurais e só aprenderam o português na escola, sendo que se restringiram aos contatos com a escrita acadêmica e a metalinguagem necessária para o seu domínio a partir da 11ª e 12ª classe. Patel (2012) também relata que outros alunos provêm de contextos mais urbanizados e muito cedo tiveram acesso a um ensino com maior oferta linguística do português.

Nessa senda, o indivíduo se encontra perante a subalternização das línguas bantu relativamente ao Português, língua oficial, de unidade nacional e reconhecida como a única de prestígio. Ao mesmo tempo vive em um contexto sociolinguístico em que a LP é a língua menos falada nas comunidades locais. Esse não reconhecimento ou quase ausência de práticas socioculturais de LP nas comunidades dos alunos, da qual a língua faz parte, constitui um empecilho para formação integral dos estudantes, pois não facilita a aprendizagem de alguns conhecimentos e conceitos, demonstrando uma defasagem entre as práticas pedagógicas de seu ensino e a sociedade em que estão e nela interagem. Essa concepção de educação agrega menos – tende mais para separação entre as duas línguas do que para uma união entre escola e comunidade, de tal modo que não permite a materialização do processo ensino-aprendizagem, comprometendo, de certa forma, o desenvolvimento do país. Nesse caso, pressupõe-se uma grave violação, visto que afeta os alicerces de todo o sistema de ensino moçambicano. Os princípios pedagógicos pelos quais o processo educativo deve orientar-se, conforme preconiza o sistema nacional de educação (SNE), por meio da Lei 6/92 de 6 de maio de 1992, desconsideram o valor sociocultural das LB, supervalorizando a LP.

#### **1.4 Contexto da pesquisa: Província de Tete**

A província de Tete localiza-se no topo da região central de Moçambique. À nordeste, faz fronteira com o Malawi; a noroeste com a Zâmbia; a sudoeste com o Zimbabwe; ao sul, com as províncias de Manica, Sofala e Zambézia. A sua capital é a cidade de Tete, localizada a cerca de 1570 km a norte da cidade de Maputo, a capital do país. Possui área de 100.724 km<sup>2</sup> e uma população de 2.648.941 habitantes (INE, 2017). Esta província está dividida em 15 distritos, a saber: Angónia, Cahora-Bassa, Changara, Chifunde, Chiuta, Dôa, Macanga, Magoé,

Marara, Marávia, Moatize, Mutarara, Tete, Tsangano, Zumbo. Possui quatro (04) municípios:  
Moatize (cidade), Nhamayábue (vila), Tete (cidade) e Ulónguè (vila).



## 2 HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

*O passado é que faz o presente, e o presente o futuro. O passado persegue-nos e vive conosco cada presente.*

(**Paulina Chiziane**, in Balada de Amor ao Vento, 2014, p. 12)

Como qualquer fenômeno relacionado aos seres humanos, o histórico é importante, posto que permite a compreensão das perspectivas social, cultural e econômica do contexto focado. Por isso, neste subcapítulo, cinge-se na periodização do sistema educacional moçambicano. Em outro modo, far-se-á uma resenha diacrônica por intermédio de recortes históricos do sistema educacional moçambicano, focando em dois relevantes períodos históricos: colonial e/ou antes da independência do país e após sua independência.

### 2.1 Período colonial

O sistema escolar colonial em Moçambique nasceu entre os finais do séc. XIX e as primeiras décadas do séc. XX. Especificamente, este sistema foi criado em 1930 e vigorou até o ano de 1974. Nesse período, o ensino era discriminatório, uma vez que havia dois tipos de escolas: uma para os filhos dos negros ou indígenas<sup>16</sup>, e outra para os filhos dos brancos e assimilados<sup>17</sup>. As escolas para os negros ou indígenas localizavam-se nos distritos e estavam sob gestão das missões, e as escolas para os filhos de brancos e assimilados, chamadas oficiais, eram controladas pelo governo colonial, como afirma Mazula (1995). Este subsistema de ensino visava disciplinar, adestrar e privar o homem moçambicano de sua própria cultura (Dias, 2002). Neste contexto, é cabível destacar que os primeiros mestres da leitura, escrita e cálculo em língua portuguesa eram os missionários, conforme explica Gasperini (1989).

---

<sup>16</sup> Grupo populacional das colônias portuguesas, que não tinha direitos civis ou jurídicos, nem cidadania. Também eram considerados indígenas moçambicanos quem não se adaptava à cultura portuguesa.

<sup>17</sup> Todos aqueles moçambicanos que se adaptavam à cultura moçambicana (GOLIAS, 1993). Ser assimilado significava adquirir um estatuto civilizado, isto é, ser aceito pela sociedade e integrado a esta. Para tal, seria necessário ler e escrever português e adoptar hábitos de vida semelhantes aos dos portugueses, o que passava pelo renegar das instituições culturais de origem. Este ato não visava à civilização, mas sim à destruição das culturas dessas comunidades, ou seja, sua capacidade de identificação ou de se identificarem como membros de um dado universo cultural (MENDONÇA, 1988, p. 19-20).

Em relação ao carácter discriminatório do ensino colonial moçambicano, Gasperini (idem) afirma que a formação dos pretos ou indígenas tinha um único objetivo: a obtenção de mão de obra barata para ser explorada. Como diz uma das principais figuras desse sistema, Mouzinho de Albuquerque: <sup>18</sup>“[...] para a educação dos indígenas o melhor que podemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver em termos práticos as suas atitudes para o trabalho manual colhendo vantagens na exploração”.

É aprazível mencionar que esse ensino visava também civilizar e nacionalizar os indígenas e difundir entre eles a língua e os costumes portugueses, tornando-os mais "úteis" à sociedade e a si. Contudo, os brancos recebiam um tratamento diferente, isto é, tinham uma formação mais completa, objetivando ocupar os melhores postos de trabalho.

Ainda sobre a formação dos moçambicanos, a pesquisadora moçambicana Mendonça<sup>19</sup> (1989) afirma que:

O sistema de educação colonial não era um sistema educativo destinado a transmitir aos jovens o orgulho e a confiança de membros de uma sociedade, mas sim a implantar um sentimento de submissão face ao europeu. A escola colonial ministrava uma educação para subordinação. O seu principal propósito era treinar os africanos para servirem na administração e serviços a um nível extraordinariamente baixo: intérpretes, escriturários, enfermeiros e professores das escolas rudimentares. Mais tarde, as necessidades das empresas capitalistas privadas fizeram que essa formação abrangesse uma mão de obra relativamente qualificada. (MENDONÇA, 1989, p. 19)

A autora traz um dado significativo, na medida em que apresenta as principais linhas orientadoras de sistema educacional colonial, que visava basicamente explorar e escravizar os moçambicanos. Para esse sistema, os moçambicanos eram vistos e tratados apenas como meios para atingir os seus objetivos, a manutenção da dominação colonial, escravização e obtenção de avultados lucros. Era um sistema discriminatório que impedia, categoricamente, o ensino de moçambicanos por meio das línguas nacionais (LB), as quais eram proibidas de serem praticadas em locais públicos. Nesse período, o Governo colonial passou a controlar diretamente esse ensino. Este novo sistema de educação visava impedir a progressão dos indígenas. Por exemplo, o percurso escolar para os brancos era composto por onze (11) anos

---

<sup>18</sup> Joaquim Augusto Mouzinho de Albuquerque (1885-1902) foi 77º Governador-Geral de Moçambique entre os anos 1896 – 1898.

<sup>19</sup> Palestra proferida na Universidade de Santiago de Compostela. In *Agália*, Revista da Associação Galega da Língua, n. 5, 1986, p. 69-74.

[quatro (4) anos de escola primária e sete (7) de liceu], e, para os pretos, era de quatorze (14), isto é, três (3) anos do ensino de adaptação – ensino rudimentar, quatro (4) anos de ensino primário e sete (7) de liceu (GASPERINI, 1989, p. 16). Cabe dizer que esse processo era humilhante, entretanto, cumpria com o objetivo preconizado, isto é, criava obstáculos para a escolarização da população negra. Depreende-se que esse ensino deveria conter as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética e sistema métrico, Geografia e História de Portugal, Desenhos e Trabalhos Manuais, Educação Física e Higiene, Educação Moral e Canto Coral.

Com a assinatura da Concordata, entre a Igreja Católica e o Estado, em 1940, este passa a administração do ensino da população negra para a Igreja. Isso não trouxe mudanças significativas, visto que quase nada mudou, já que se manteve a gênese do sistema escolar – o caráter discriminatório entre brancos e negros.

É mister ressaltar que as autoridades coloniais viam com muita desconfiança a escolarização da população preta moçambicana, porque entendiam que isto podia significar a possibilidade de planificar a produção para seu próprio benefício e favorecer viabilidades para criar revoltas. Salienta-se que até a época da independência do país, 94% da população era analfabeta (GASPERINI, 1989, p. 30).

## **2.2 Período pós-independência**

Um mês após a proclamação da independência, mais precisamente no dia 24 de julho de 1975, o Estado moçambicano nacionalizou todas as escolas e aboliu todos os tipos de ensino particular. A Igreja, até então, gestora das instituições de ensino, deixa de exercer as suas funções; conseqüentemente, o ensino de religião foi banido dos programas escolares (GASPERINI, 1989, p. 32). Este ato é deveras importante, haja vista que demarca a ruptura com o sistema colonial português, embora não na sua totalidade.

Nesse período, 70% dos professores não tinham nenhum tipo de formação para realizar a sua profissão, e os primeiros cinco anos foram marcados pelo crescimento exponencial da população estudantil, tendo sido registado um crescimento acima de 100% da população das escolas primárias. Por exemplo, em 1975, foram matriculados no ensino primário (EP) 671.617 alunos, e, no ano subseqüente, este número quase que duplicou, passando a 1.276.500 alunos

(MOÇAMBIQUE, 2017, p. 45). Esse *boom* de alunos exerceu demasiada pressão no sistema educacional, pois aumentou a demanda dos professores para esse nível.

Passados quase dez anos após a independência, o governo moçambicano, insatisfeito com o estágio da Educação, depois de ter efetuado um conjunto de reformas ao sistema herdado, decidiu realizar mudanças na legislação e na organização da escolarização moçambicana. Nesse sentido, foi introduzido o Sistema Nacional de Educação (SNE), criado pela Lei 4/83 de 23 de março de 1983. O seu texto define como objetivo central "a formação do homem novo que assume os novos valores da sociedade socialista." Estabelece como princípios que a educação é um direito e um dever de todos os cidadãos, um instrumento para reforçar o papel dirigente da classe operária e dos camponeses, um dos fatores do desenvolvimento econômico, social e cultural do país (GASPERINI, 1989, p. 71).

Com o intuito de adequar as condições sociais e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico quanto organizacional, a Lei 4/83 de SNE foi revogada por meio da Lei 6/92 de 6 de maio de 1992, passando a se orientar pelos seguintes princípios gerais:

- A educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa;
- O ensino público é laico (MOÇAMBIQUE, 1992).

Esta mesma lei indica os seguintes princípios pedagógicos, pelas quais deve orientar-se o processo educativo:

- Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa equilibrada e constante, que confira uma formação integral;
- Desenvolvimento da iniciativa criadora e de assimilação crítica dos conhecimentos;
- Ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no caráter politécnico do ensino conferido na ligação entre escola e a comunidade;

- Ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa ativamente na dinamização do desenvolvimento socioeconômico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país (MOÇAMBIQUE, 1992).

É fundamental esclarecer que existem vários objetivos gerais do SNE. Para a realização desta pesquisa, esta concentrar-se-á nos seguintes:

- Enfrentamento do analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- 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, capaz de educar jovens e adultos, (MOÇAMBIQUE, 1992).

### **2.3 Estrutura de Sistema Nacional de Educação**

Desde a sua criação, o SNE vem sofrendo diversas transformações com o objetivo de se adequar às novas condições, demandadas pela realidade de um país independente e aos desafios da nação. Neste sentido, a legislação educacional foi revogada pela primeira vez em 1992, por conta da Lei n° 6/92, de 6 de maio e, pela segunda vez, recentemente, pela Lei n° 18/2018, de 28 de dezembro. Para este estudo, utilizar-se-á a Lei n° 6/92, de 6 de maio, visto que a última ainda não entrou em vigor em sua totalidade.

De acordo com MOÇAMBIQUE (1992), o SNE se organiza com a seguinte estrutura: ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extraescolar. É dado que o ensino pré-escolar abrange creches e jardins de infância para crianças com idades compreendidas entre 2 e 5 anos, e tomado como complemento ou supletivo de ação educativa familiar. O seu objetivo é estimular os desenvolvimentos psíquico, físico e intelectual das crianças, contribuindo para um

processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das aptidões das crianças. Ele é opcional, não configurando-se, portanto, como um direito obrigatório do cidadão.

O ensino escolar, por sua vez, subdivide-se da seguinte maneira: i) ensino geral (EG); ii) ensino técnico-profissional (ETP) e iii) ensino superior (ES). O EG constitui o eixo central do SNE e confere a formação integral e a politécnica. Os níveis e conteúdos deste ensino constituem o ponto de referência para todo o SNE; a saber, ele compreende dois níveis: o primário, que corresponde ao ensino básico (EB), e secundário (ESG).

Dentre tantos objetivos do ensino geral, apontados na lei supramencionados indicaremos os seguintes:

1. 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;
2. Fornecer 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;
3. Dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento econômico e social do país (MOÇAMBIQUE, 1992).

Para além destas modalidades de ensino escolar, existem outras – modalidades especiais. Elas estão constituídas da seguinte forma:

1. O ensino especial;
2. O ensino vocacional;
3. O ensino de adulto;
4. O ensino à distância;
5. A formação de professores (MOÇAMBIQUE, 1992).

### 2.3.1 Formação de professores

De acordo com a lei de SNE, Lei 6/92, de 6 de maio de 1992, a formação de professores para os ensinos geral, técnico-profissional, especial e vocacional se realiza em instituições especializadas e visa:

- I) Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.
- II) Conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.
- III) Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica (MOÇAMBIQUE, 1992).

#### 2.3.1.1 Níveis de formação de professores

Atualmente, a formação dos professores está estruturada em três níveis:

1. Nível básico: promove a formação inicial de professores do ensino primário do 1º e 2º Grau – 1ª-7ª classe. Para o ingresso, exige-se a 10ª classe de ESG;
2. Nível médio não superior: promove a formação inicial de professores para o ensino primário e educação de adultos. Para o ingresso, exige-se a 12ª classe de ESG;
3. Nível superior: promove a formação de professores para todos os níveis de ensino. Esta formação tem a duração de quatro (4) anos, e as habilitações necessárias para o seu ingresso correspondem à conclusão da 12ª classe do ESG (MOÇAMBIQUE, 1992).

Com relação à formação dos professores, falar-se-á com mais desenvoltura no item subsequente.

## **2.4 Formação de professores em Moçambique: periodização e organização do curso 10<sup>a</sup> +1 ano de formação psicopedagógica**

### 2.4.1 Formação de professores: recortes históricos

O ensino é uma atividade que tem suas especificidades. É uma atividade que demanda indubitável exigência, visto que se baseia em dupla lógica do conhecimento profissional docente – compreensão dos alunos e dos processos de aprendizagem, conforme ressalta Nóvoa (2013)<sup>20</sup>. Nessa ordem de ideia, Aranha (1990) defende que o ato de educar constitui-se uma práxis. E, como toda a práxis, supõe uma relação recíproca entre teoria e prática, ou seja, pressupostos teóricos que orientam o trabalho pedagógico. Para tanto, entende-se que os cursos de formação de professores devem proporcionar uma compreensão sistematizada da educação, a fim de que o trabalho docente/pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne uma atividade intencional, posto que o professor tem um papel decisivo no processo educativo, e a educação escolarizada depende fundamentalmente dele, como destaca Carvalho (2019).

Na mesma linha de reflexão, Reichmann e Guedes-Pinto (2018, p. 23) se referem à necessidade de uma formação sólida e bem fundamentada para exercício profícuo de trabalho docente. As autoras afirmam que as prescrições são partes constituintes de qualquer atividade de trabalho e, por este motivo, elas estarão sempre presentes no desenvolvimento do ofício do magistério. Junto delas, ou melhor, com elas (as prescrições), os formadores de professores desenvolvem trajetórias peculiares com suas turmas estabelecendo um grande mosaico de práticas formativas. As autoras (REICHMANN e GUEDES-PINTO, 2018) tomam o estágio curricular obrigatório como um dos lugares de análise para fonte de dados sobre aspectos da formação docente.

Retomando as prescrições, mesmo que nelas se reconheçam engessamentos do trabalho docente, por serem orientações oficiais e formais, estão presentes modelos de agir que podem orientar a ação dos trabalhadores da educação. Compreende-se, sobremaneira, que a formação constitui elemento indispensável para o exercício da docência, valorização e revalorização da

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>>. Acesso em: 03 jan. 2021.



atividade docente. De acordo com MOÇAMBIQUE (2017, p. 57)<sup>21</sup>, formação é uma atividade realizada de modo pré-profissional, com base em diversas áreas disciplinares, assumindo o carácter teórico e prático, centradas em métodos e sistemas gerais de ensino-aprendizagem, psicopedagogia e didática de indivíduos a exercer futuramente a função docente, de modo a conduzir a integração e a transferência dos conhecimentos e das habilidades. Vale pontuar que esta formação é chamada sobretudo de formação inicial.

A Formação (contínua) em exercício/serviço, por sua feita, é a que confere qualificação profissional da docência aos professores e aos educadores profissionais em exercício da função docente e visa complementar, atualizar e aprofundar as capacidades e as competências inerentes ao exercício da atividade docente, de quem já possua qualificação profissional para a docência (MOÇAMBIQUE, 2017, 57).

Ainda em relação à formação, Filho<sup>22</sup> ressalta que, no universo da educação formal, a expressão "formação" é utilizada para caracterizar a capacitação de pessoas para atuar no âmbito educacional, sempre que veiculado a vários outros, como capacitação, treinamento, reciclagem e desenvolvimento de pessoal.

Nesse sentido, é inevitável que a formação de professores esteja vinculada às particularidades específicas que possam garantir um exercício de trabalho pedagógico que atenda as demandas das aprendizagens dos estudantes. Desta maneira, deve ser constituída pelos seguintes aspectos básicos: qualificação, formação pedagógica e formação ética e política (ARANHA, 1990, p. 151-152).

Infere-se ainda que a qualificação pressupõe fornecer ao professor os conhecimentos científicos indispensáveis para o exercício da ação pedagógica e o ensino de conteúdos

---

<sup>21</sup> Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015 é um documento que surgiu no âmbito da iniciativa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), inicialmente orientada para os países da África Subsaariana para formação de professores. Foi lançado em 2006, pela UNESCO, com vistas a apoiar Estados-membros no diagnóstico holístico sobre a situação do contexto profissional e social do professor em diversas questões: a estimativa das necessidades em professores; modelos de formação dos professores desde a independência nacional até a atualidade; a gestão dos professores no concernente ao recrutamento, colocação, absentismo e cessação de exercício e estatuto profissional, remuneração, carreira, bem como sobre o exercício e prática profissionais e do papel e desempenho dos professores, que ajudará a conhecer aspectos essenciais da vida laboral e profissional do professor.

<sup>22</sup> FILHO, José Paulino Peixoto. **Pós-Graduação Lato Sensu como Formação Continuada**: um estudo da experiência de curso na UFPE. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2004.

específicos. Nessa esteira, a qualificação garante a competência do professor por meio do domínio do conteúdo dentro da área de atuação escolhida – história, geografia, literatura e mais – porque ninguém ensina o que não sabe.

Já a formação pedagógica permite que a atividade de ensinar ultrapasse os níveis de senso comum, tornando-se sistematizada, intencional e profissional. Permite que o professor domine os recursos específicos da didática e da metodologia e desenvolva as habilidades que viabilizem o exercício da atividade docente com maior eficácia. Também possibilita ao professor o acesso às contribuições das ciências auxiliares da educação, a saber: sociologia da educação, filosofia da educação, história da educação, entre outras. Esta formação permite ainda enxergar que estar bem informado por si só não é tudo, uma vez que, para o exercício do trabalho docente, é essencial que o professor tenha o domínio, tanto dos aspectos teóricos quanto dos recursos técnicos, de modo a desenvolver as suas habilidades, concretizando a realização da atividade docente.

Por sua vez, a formação em ética e política tem o propósito de possibilitar melhor compreensão a respeito do que é importante ensinar e de como fazê-lo, quais os valores políticos e morais devem ser problematizados junto aos alunos. Em outras palavras, esta formação reforça, de forma implícita, a responsabilidade que o professor já tinha dentro da sociedade.

Prospecta-se que, não sendo um membro qualquer, o professor tem, perante a sociedade em que está inserido, o dever de desenvolver um trabalho intelectual transformador, não só mudando o comportamento do aluno, mas também, com o intuito de transformar o mundo em construção, tornando um lugar aprazível para se viver. Uma das formas para se alcançar este propósito se reconhece a importância do ensino de leitura de literatura, haja vista que, para além de deleitar o leitor, ela pode servir como um meio de instrução, por intermédio de problematização dos hábitos e dos costumes da sociedade, da justiça e da tolerância, entre outros.

Justiça e tolerância porque, como afirma Todorov (2009), quando se lê literatura, os indivíduos se tornam mais próximos dos outros seres humanos que os cercam, e os fazem compreender melhor o mundo que os rodeia e os ajuda a viver. Como exemplo, têm-se as experiências vivenciadas por meio da leitura de um romance e de outros textos, que são, na prática, interações com pessoas diferentes (personagens). A esse panorama, é consentâneo inferir que esse diálogo texto–leitor se transforma em experiências singulares que possibilitam

a descoberta de mundos, bem como a produção de novos sentidos, a ampliação do horizonte e a criação de nova capacidade de comunicação e de construção de valores sociais.

Defronte a isto, pelo fato de a educação estar inserida nos contextos social, econômico e político, o professor não pode estar alienado aos conhecimentos do seu tempo, deve por isso ser capaz de realizar juízos de valor a respeito dos comportamentos coletivos e individuais, prestando sempre atenção aos valores políticos e morais. De todo modo, o professor tem a função de externar os juízos de valor, promover a crítica e incentivar o pensamento autônomo dos alunos.

Importa realçar que a formação ética e política permite que o professor use procedimentos didático-metodológicos adequados, não caindo no enciclopedismo, no academicismo ou tecnicismo, uma vez que pode refletir sobre suas práticas. E sobre reflexão, Nóvoa (2001)<sup>23</sup> desvela que a produção de práticas educativas eficazes surge a partir de uma reflexão das experiências pessoal, sistemática e continuada, que pode ser partilhada entre os colegas, contribuindo, desta forma, na formação prática. Conforme já mencionadas, Reichmann e Guedes-Pinto (2018) apresentam diversas experiências que problematizam o processo da formação inicial de professores de língua, tomando o desafio de reunir trabalhos que buscam refletir sobre a prática formativa, com objetivos de fornecer subsídios para outros horizontes de formação profissional docente.

Ainda com relação à formação, Goodlad *apud* Nóvoa (2013) afirma que tal, como em várias outras profissões, também no ensino é necessário construir pedagogias e lógicas de formação, que devem agregar, num mesmo espaço harmonioso e coerente, quatro dimensões: formação geral; base humanística e científica; estudo da prática pedagógica e exercício supervisionado da atividade docente.

Dada a sua importância, esta questão da formação de professores é uma preocupação tanto antiga quanto atual, em termos de história do mundo ocidental. Ela foi preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento voltado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE *apud* SAVIANI, 2009, p. 143).

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 03 jan.2021.

Ainda de acordo com Saviani (2009), o século XIX testemunhou a instalação de escolas de formação de professores na França, na Itália, na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos da América. Vale lembrar que a primeira escola de formação de professores surgiu em Paris, em 1795, com o nome de Escola Normal. Ou seja, o investimento na formação de professores, por escolas específicas para seu ensino, configura-se como uma realidade instalada no século XVIII e amplamente difundida nos séculos posteriores no mundo ocidental. Trata-se de um investimento que tem relação direta com a consolidação de projetos de estado.

Em Moçambique, a formação de professores emergiu de forma explícita, após a independência, e em consonância com os objetivos propostos; este é o período que mais interessa a esta pesquisa.

#### 2.4.2 Periodização de formação de professores (primários) pós-independência

Ao longo dos seus 45 anos de independência nacional, Moçambique implementou vários modelos de formação de professores. Ressalta-se que a implementação de cada modelo visou sempre responder às exigências de cada período da sua história. Essas transformações ocorreram em decorrência da crescente demanda de professores devido à massificação do ensino, bem como à busca pela qualidade na formação dos professores e ao decréscimo do nível de desempenho na leitura e na matemática, segundo dados de (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 47; 2019, p. 8).

Moçambique possui três grandes demarcações de períodos históricos de formação de professores, a destacar: período transitório de formação de professores, período de consolidação de formação de professores para o SNE e o de reforma do SNE e de reconstrução da rede escolar (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 45).

O primeiro período, conhecido como transitório (1975-1976), ocorrido logo após a independência do país de Portugal, é caracterizado pela nacionalização do ensino e de sua consequente massificação, visando alargar a educação a todos os moçambicanos. Nessa época em que se instalava o novo governo, a maioria dos professores estrangeiros e alguns moçambicanos abandonaram o país, e outros tantos se retiraram do ensino. Toda essa movimentação, decorrente da tomada de poder de seu próprio país pelos moçambicanos,

produziu uma situação caótica, em que o grupo majoritário de profissionais qualificados deixou Moçambique, abandonando os colégios e os institutos (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 45).

Consolida-se que foi necessário o novo governo admitir as funções do ensino para muitas pessoas com baixo nível de escolaridade, constituindo, deste modo, o marco de início da contratação de professores sem formação psicopedagógica para o Ciclo Preparatório (1º e 2º anos). Vale ressaltar que, nesse período, houve a extinção das Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar, que formavam professores para o EP no tempo colonial. Para fazer face a esta situação, criaram-se dez (10) Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), com a missão de formar três mil (3.000) professores – da 1ª à 4ª classe – por ano, e a entrada em funcionamento de quatro (4) Centros Regionais de formação continuada de Professores para o Ciclo Preparatório e para o ESG (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 46).

O segundo período, denominado consolidação da formação de professores para o SNE (1977-1991), coincide com o começo da Guerra Civil, também conhecida como Guerra dos Dezesesseis Anos, que opôs às forças armadas moçambicanas e ao movimento rebelde, RENAMO, que recebia financiamento do regime segregacionista sul-africano, Apartheid (MOÇAMBIQUE, 2017).

Nesse período, o país vivia uma guerra civil sangrenta, que dilacerava o tecido social e o econômico. No entanto, mesmo em meio a essas condições adversas, esse período ficou marcado como sendo de consolidação das condições de formação de professores nos dez centros criados no período anterior, ampliando-se o tempo de formação para 2 anos, com o nível de ingresso de 6ª classe para leccionar no EP, e 9ª classe para leccionar no Ensino Secundário. O marco positivo desse período são as criações de instituições formadoras, que se tornaram referência no país, a saber: Faculdade da Educação na Universidade Eduardo Mondlane, para formar professores do Ensino Secundário; Centro de Formação de Quadros de Educação em Maputo, para preparar Instrutores para os CFPP e técnicos da Educação; Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), em Maputo e na Beira, para formarem professores do Ciclo Preparatório; Institutos Médios Pedagógicos (IMP), para formação de Professores do EP2, em substituição às EFP; Instituto Superior Pedagógico (ISP), a fim de formar professores do Ensino Secundário e ainda o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), para formação, em Exercício, de professores do EP de Carreira de DN5 para a de DN4, MOÇAMBIQUE (2017, p. 46).

Ademais, há ainda o período de reforma do SNE e de reconstrução da rede escolar (1992 até a presente data), que é marcado por estabilidade social e de crescimento econômico, permitindo a retomada do investimento em todos os subsistemas de educação. Nele, registou-se um maior crescimento da rede escolar, principalmente no EP e no ESG. Constitui acontecimento importante deste período a conversão dos Institutos do Magistério Primário (IMAP) em Institutos de Formação de Professores (IFP), no intuito de formar professores do EP completo.

No EP, já foram implementados os seguintes modelos: 6ª Classe + 1 ano (1982 a 1983); Modelo de 6ª Classe + 3 anos (1983 a 1991) ou 7ª Classe + 3 anos (1991 a 2007); Modelo de 7ª Classe + 2 + 1 ano (1999 a 2003); Modelo 10ª Classe + 2 anos (1998 a 2007), Modelo 10ª Classe + 1 + 1 ano (1999 a 2004), Modelo de 10ª Classe + 1 ano (2007 até à presente data), Modelo de 10ª Classe +3 anos (2012).

Em relação ao ensino ESG, este contou com os seguintes modelos de formação: Modelo de 9ª e 10ª Classes (ex-5º ano) + 3 anos (1976 a 1980) – Nível de Bacharel, realizado na Universidade Eduardo Mondlane; Modelo de 9ª 10ª Classe + 2 anos (1980 a 1989) – Nível médio, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane; Modelo de 12ª 10ª Classe (ex-11ª, 10ª Classe) + 5 anos (1986 a 2003) – Nível de Licenciatura, oferecido pela Universidade Pedagógica (ex-Instituto Superior Pedagógico); Modelo de 12ª Classe + 4 anos (2004 a 2018) – Nível de Licenciatura, desenvolvido pela Universidade Pedagógica; Modelo de 12ª Classe + 1 ano (2007 a 2010) – Nível médio, realizado na Universidade Pedagógica, para formar professores do Ensino Secundário do I Ciclo (MAHALAMBE, 2011). E, completando, há ainda: Curso de Formação de Professores de 12ª ou equivalente + 4 anos - Bacharelado (UP); Curso de Formação de Professores de 12ª ou equivalente + 4 anos - Licenciatura (UEM, UCM); Cursos de Reciclagem de Professores de curta duração, como exemplo, de duas semanas, um, dois, três, quatro meses, etc. (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 50).

#### 2.4.3 Sobre o modelo 10ª +1 ano de formação psicopedagógica

Atualmente, a formação de professores primários é garantida pelas seguintes instituições: Instituto de Formação de Professores (IFP) e Escola de Professores de Futuro (EPF), como ilustram as tabelas abaixo:

**Tabela 1:** Lista de IFP's

Província	Nº	Nome da Instituição
Cabo Delgado	1	IFP Alberto Chipande
	2	IFP A. Montepuez
Niassa	3	IFP de Cuamba
	4	IFP de Lichinga
Nampula	5	IFP de Marrere
	6	IFP de Manapo
	7	IFP de Nampula
Zambézia	8	IFP de Alto Molócuè
	9	IFP de Morrumbala
	10	IFP de Nicoadala
	11	IFP de Quelimane
Tete	12	IFP de Angónia
	13	IFP de Chitima
	14	IFP de Tete
Manica	15	IFP de Chibata
Sofala	16	IFP de Inhaminga
	17	IFP de Inhamízia
	18	IFP da Manga
Inhambane	19	IFP de Chicucue
	20	IFP de Homóine
	21	IFP de Vilankulo
Gaza	22	IFP de Chongoene
	23	IFP Eduardo Mondlane
Província de Maputo	24	IFP de Chibututuine
	25	IFP da Matola
	26	IFP de Namaacha
Cidade de Maputo	27	IFP de Munhuana

**Fonte:** Moçambique (2021)

**Tabela 2:** Lista de EPF

Província	Nº	Nome da Instituição
Cabo Delgado	1	Biliza
Niassa	2	EPF de Nsauca
Nampula	3	EPF de Nacala
	4	EPF de Namatil
Zambézia	5	EPF de Macuse
Tete	6	EPF de Chiúta
Manica	7	EPF de Chimoio
Sofala	8	EPF de Nhamatanda
Inhambane	9	EPF de Inhambane
Gaza	10	EPF de Chokwé
Maputo	11	EPF de Machava

**Fonte:** Moçambique (2021)

As instituições acima referidas estão implementando os seguintes modelos:

- Curso de Formação de Professores de 10<sup>a</sup> +1 ano (IFP), básico;
- Curso de Formação de Professores de 12<sup>a</sup> +3 anos – médio, não superior (IFP);

Como afirmado anteriormente, para o estudo apresentado, optou-se pelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica. Logo, para efeitos do presente estudo, o foco dar-se-á no modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica. Surge como resposta a significativa pressão sobre o SNE, em decorrência da explosão da população escolar. Assim, o governo moçambicano, por meio do Ministério de Tutela, viu-se na obrigação de formar professores em menor tempo.

Em 2006, por conta do diploma ministerial, foi criado o modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica. Este modelo entrou em vigor no ano seguinte, e, com ele, houve a criação de Institutos de Formação de Professores (IFP's) e consequente extinção de Centros de Formação de Professores Primários e os Institutos de Magistérios Primários (IMAP's).

Se, do ponto de vista da quantidade, o governo deu uma resposta acertada, conseguindo resolver o problema, o mesmo não se pode dizer em relação à qualidade, como lembra Chaves (2005), em que a formação adequada do professor deve ser a base para o exercício com qualidade da atividade. Para isso, esta formação não se deve cingir apenas a uma lógica ou a uma perspectiva de racionalidade técnica, mas também em conhecimentos teóricos e práticos. A preocupação em abreviar a formação acaba por deixar os cursos sem condições para



trabalharem esses conhecimentos diante da complexidade e da incerteza que envolvem e caracterizam o trabalho escolar.

#### 2.4.4 Processo de admissão e plano de estudos

O processo de admissão ao curso nos IFP's obedece às seguintes fases: primeiro, é publicado um edital, contendo toda a informação de interesse dos candidatos, nomeadamente: os tipos de cursos em vigor (regular e especial – curso de Inglês); o número de vagas por província e instituição; as disciplinas que serão objeto de avaliação no concurso para cada curso; o calendário das ações a ter lugar durante esse processo; os valores a pagar pelos candidatos durante a inscrição; a documentação de identificação pessoal e académica exigida no ato da inscrição. Em seguida, os candidatos realizam exame de admissão nas respectivas províncias, que posteriormente é enviado ao órgão central de avaliação e certificação, designado CNECE- Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências, para efeitos de correção eletrônica. Uma vez corrigidos os exames, procede-se à elaboração de listas de apuramento por província e instituição, quando finalizados, os resultados são homologados pelo MINEDH e enviados às províncias para efeitos de matrícula (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 55).

Como ilustra o plano de estudos abaixo indicado, este modelo compreende quatro áreas de formação, a saber: Ciências da Educação; Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais e Atividades Práticas e Tecnológicas.

**Tabela 3:** Plano de estudos de Formação nos IFP's

Nº	DISCIPLINAS	Duração	Carga horária semanal		Nº de semanas por Semestre		Nº total de aulas – Curso		
			Semestre		1º	2º	1º	2º	Total
			1º	2º	20	20	Sem	Sem	
1	Psicopedagogia	Anual	3	4	20	20	60	80	140
2	Introdução à Metodologia de	Semestral	3	0	20	0	60	0	60

Pesquisa-ação e TIC's									
3	Organização e Gestão Escolar	Semestral	3	0	20	0	60	0	60
4	Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica	Semestral	2	0	20	0	40	0	40
5	Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa	Anual	2	2	20	20	40	40	80
6	Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa	Anual	2	4	20	20	40	80	120
7	Metodologias de Ensino de Ciências Sociais	Anual	3	3	20	20	60	60	120
8	Metodologias de Ensino de Educação Física	Anual	2	3	20	20	40	60	100
9	Metodologias de Ensino de Educação Musical	Anual	2	3	20	20	40	60	100
10	Metodologias de Ensino de Matemática	Anual	3	6	20	20	60	120	180
11	Metodologias de Ensino de Educação Visual	Anual	2	2	20	20	40	40	80
12	Metodologias de Ensino de Ciências Naturais	Anual	3	3	20	20	60	60	120
13	Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de	Anual	2	2	20	20	40	40	80

Educação Bilíngue									
14	Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	Anual	2	2	20	20	40	40	80
15	Metodologia de Ensino de Ofícios		2	2	20	20	40	40	80
TOTAL			36	36	20	20	720	720	1.440

**Fonte:** Moçambique (2010, p. 29)

#### 2.4.4.1 Perfil do candidato ao curso e grade de disciplinas

Para o candidato ingressar nos cursos 10<sup>a</sup>+1, é obrigatório que ele tenha formação do ESG de 10<sup>a</sup> classe, idade mínima de 18 anos e máxima de 25 anos. Leva-se em consideração que o modelo 10<sup>a</sup> +1 ano visa formar professores para o Ensino Primário (EP) e o nível requerido para o ingresso é ter concluído a 10<sup>a</sup> classe. Este curso pode ser regular e especial – curso de inglês. É cabível lembrar que o que interessa nesta dissertação é o curso regular.

O modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação pedagógica forma professores para leccionar o EP Completo, isto é, de 1<sup>a</sup>-7<sup>a</sup> classe. O perfil do graduado, segundo a proposta curricular, é definido em três níveis, a considerar:

- Nível pessoal e social;
- Nível de conhecimentos científicos;
- Nível de habilidades profissionais (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 48).

Importa referir que os formandos aprovados recebem, no ato da cerimônia de graduação, um diploma e certificado do curso assinados pelos respectivos diretores das instituições, cujos modelos foram centralmente aprovados. O exame final acontece em âmbito nacional, elaborado e coordenado pelo CNECE (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 48).

#### 2.4.4.2 Perfil de formadores dos IFP's e EPF's

Os professores formadores de IFP's e EPF/ADPP (Escola de Professores do Futuro/ Ajuda para Desenvolvimento do Povo para Povo- EPF/ADPP) devem ter os seguintes requisitos:

- a) Nível superior (N1 e N2);
- b) Formação nas áreas específicas, para as quais deverão ser formadores. Todavia, não inclui a literatura;
- c) Experiência docente no EP de pelo menos 5 anos;
- d) Ser professor de boa conduta moral e profissional (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 49).

Importa ressaltar que o requisito indicado na alínea 'c' tem sido dispensado para os casos de professores que tenham formação específica nas áreas de Construção e Manutenção Escolar, Produção Escolar, Educação Visual, Ofícios e Educação Musical (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 49).

### 3 CONCEITOS DE LEITURA E LITERATURA

*Ensinar a ler é sempre ensinar a transpor o imediato. É ensinar a escolher entre sentimentos visíveis e invisíveis. (Mia Couto, in intervenções “Quebrar armadilhas”, 2009)*

Nas secções que se seguem, falar-se-á sobre leitura e literatura. As duas primeiras secções foram reservadas para questões de leitura, e as três subsequentes será detalhada a literatura e, a última, descortinar-se-á sobre o ensino de leitura de literatura.

#### 3.1 As acepções de leitura

Para a pesquisadora espanhola Colomer<sup>24</sup> (2003), a leitura é entendida como a busca intencional de significado por parte do leitor. Tal prática é vista como um ato propositado, em que se procura compreender ou apreender o sentido do texto. Esta visão de leitura permite inferir que, entre o texto e o leitor, existe sempre uma interação, ancorada no repertório do leitor, ou seja, suas memórias, pois ele é o principal sujeito na busca do significado. Nessa perspectiva:

[...] ato de ler está envolvido bem mais do que o movimento dos olhos. Implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois esses sentidos são os resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2006 p. 27)

E isso significa a abertura dos dois mundos, do leitor e do outro. É nessa interação efetiva que ocorre a leitura, quando há a passagem de sentidos entre um e outro.

No seu entendimento, Silva (2011, p. 111) diz:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informação ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-estabelecidos [...] como ato sempre envolve apreensão,

---

<sup>24</sup> Teresa Colomer é Coordenadora do Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil e de Educação Literária (Gretel), da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito.

O autor procura mostrar que a leitura compreende muito mais que a busca de sentido global do texto. Por isso, deve ser entendida não como uma simples procura, mas sim como um ato em que o leitor não se preocupa apenas com apreensão ou compreensão de conteúdo global do texto, mas também com recriação desse conteúdo a partir de sua interação.

Por sua vez, Compagnon (2012) entende a leitura como experiência de autonomia, que contribui tanto para liberdade quanto para a responsabilidade dos cidadãos, passando a ser vista como uma das formas de expressão e afirmação de homens e mulheres na sociedade.

Ainda nesta tentativa de definir a leitura, Cunha (2014) destaca três significados de leitura – contar, colher e roubar. Ler significa “contar”, enumerar as letras, decifrá-las. Aqui se encontra o campo da alfabetização: soletra-se, repetem-se os fonemas, agrupando-os em sílabas, palavras e frases. Já o verbo “colher” implica a ideia de algo já pronto, o que corresponde a uma interpretação tradicional do texto, buscando um sentido pré-determinado, cabendo ao leitor “colher” o sentido que o autor quis dar ao seu texto. Aqui se busca sobretudo a mensagem do texto.

Finalmente, ainda segundo Compagnon (2012) há a terceira maneira, correspondendo ao verbo “roubar”, que traduz uma ideia de subversão, de clandestinidade. Essa leitura vai se construir, muitas vezes, à revelia do autor, isto é, ela vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que estão nele presentes, de que o autor não tinha consciência e que não pode controlar. Neste contexto, o leitor tem mais autonomia e vai construir suas trilhas no texto/bosque. Em suma, a leitura se constitui em uma interação dinâmica e permanente entre texto e leitor.

No âmbito escolar, ocorrem esses sentidos de leitura: “contar, colher e roubar”. O primeiro, que tem sido nas classes iniciais e sem notáveis constrangimentos. Já o segundo sentido constitui a principal forma de encaminhamento de aulas de leitura usada pela maioria dos professores, funcionando como uma via de sentido único, pois é caracterizada por uma única interpretação, visando essencialmente à busca de mensagem de texto por meio de questionário e exercícios, que torna o aluno um agente passivo de leitura.

Por fim, tem-se a leitura como “roubar”, a menos praticada pela escola de acordo com alguns estudos. Neste momento, o leitor detém a liberdade e se apropria do texto, produzindo outros sentidos diferentes daqueles que o próprio autor pretendia transmitir. É bom lembrar que esse processo, essa liberdade leitora não é jamais absoluta, como afirmou Chartier (1998, p. 77). Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, das convenções e dos hábitos que a caracterizam, em suas diferenças, as práticas. Por outras palavras, existe essa limitação por que cada leitor, de acordo com seus conhecimentos (culturais, filosóficos, sociológicos, etc.) e suas práticas de leitura, traça caminhos próprios que levam à produção de vários sentidos, culminando uma apreensão de sentido do texto única, uma recriação ou transformação desse sentido.

Como se pode constatar, a leitura se configura, nas sociedades letradas, como um fenômeno social, uma vez que quase tudo gira em torno dela, servindo concomitantemente à formação e à comunicação de homens e mulheres. Nesse viés, como dizem as autoras Muniz e Martínez (2019), a leitura como prática marca a vida da pessoa e a insere na sociedade de maneira única e singular. Todavia, essa importância da leitura é extensiva também às sociedades ditas orais ou que se apoiam apenas em imagens.

Ainda sobre a importância da leitura, Silva (2011) ressalta que as experiências conseguidas por causa da leitura, além de facilitar o posicionamento do ser humano, face aos bens culturais escritos, são fontes de energia que impulsionam a descoberta, a elaboração e a difusão de conhecimento. Para isso, foi reservado o próximo tópico para o detalhamento de práticas de leitura.

### **3.2 Práticas de leitura**

Levando em conta que existem várias modalidades de leitura, esta pesquisa será centrada na perspectiva das práticas de leitura indicadas por Silva (1986) e Geraldi (2001). Estes estudiosos apontam três categorias básicas de leitura acopladas à natureza social do ato de ler, nomeadamente: informação, conhecimento e prazer. Porém, essas categorias não são estanques. Um propósito pré-estabelecido para um determinado tipo de leitura pode modificar-se no transcorrer dessa mesma leitura, conforme o teor do próprio material escrito com o qual

o leitor entra em confronto, ou ainda conforme as suas próprias disposições pessoais (SILVA, 1986, p. 53-54).

A **leitura informacional** é aquela que mantém o leitor atualizado acerca dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor. O seu intuito é acompanhar os fatos do contexto do leitor e também de outros contextos. Caracteriza-se por apresentar ao leitor informações específicas a respeito de algum campo de conhecimento e se materializa quando uma pessoa está preocupada com a dinâmica do cotidiano e busca a coleta de ideias para um posicionamento crítico diante de questões relacionadas com essa dinâmica.

Já a **leitura como conhecimento**, extremamente fundamental para a vida estudantil e/ou profissional do leitor, está diretamente ligada aos processos de pesquisa e estudo. Trata-se de estudo permanente, aqueles de conteúdos circunscritos à sua área de atuação na sociedade. Volta-se à leitura em um contexto de formação escolar, acadêmico ou de pesquisa.

A **leitura de prazer estético** se desenvolve quando o leitor está em busca da apreciação da arte literária dos mais diversos gêneros literários. Permite chegar a conhecimentos variados, uma vez que os horizontes propostos pela literatura são ilimitados, e a interpretação literária é infinita.

É importante ressaltar que a leitura de prazer, ou fruição, parece ser a menos desenvolvida no ambiente escolar, em virtude de diversas incompreensões existentes sobre sua função e sobre seu encaminhamento no ambiente ou universo escolar. Pressupõe-se que essas incompreensões se devem pelo ensino formalista, voltado à realização de tarefas e de exercícios, como preconizam a maior parte dos programas de língua portuguesa, e também por ser vista como uma perda tempo pelas escolas.

Em Moçambique, ainda prevalecem situações escolares, em relação ao desenvolvimento da leitura pelo prazer, que remetem às críticas que se faziam na realidade brasileira nos anos 1980, quando havia uma larga mobilização em torno da promoção da leitura de literatura, defendendo sua desvinculação das tarefas de gramática, por exemplo. A partir dos poucos estudos que se têm a respeito do desenvolvimento da leitura na escola, a realidade moçambicana ainda privilegia o papel da prática de leitura como estudo, como fonte de informação. O desfrute do ler parece constituir-se como uma atividade longínqua; até porque, como a língua de ensino é a portuguesa, a dos antigos colonizadores, ler em português, apenas por prazer, necessita de uma ressignificação do idioma, que durante tantos anos foi associado à opressão. Retomando



à leitura, Silva (1986, pp. 54-55) menciona que, ao invés de focar o prazer e o deleite do momento, muitas vezes, a leitura acontece mediante a obrigação escolar, do tempo pré-determinado para leitura, elaboração dos exercícios da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida pelo aluno-leitor, e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores. A esta forma de leitura, o autor vai chamar de leitura mecânica. Comentar-se-á esta modalidade posteriormente.

Por sua vez, Geraldí (2001) afirma que, no âmbito escolar, destacam-se as seguintes práticas de leitura como constituidoras legítimas dessa prática:

- A leitura como busca de informação;
- A leitura como estudo do texto (estudo de caso);
- A leitura do texto como pretexto e;
- A leitura como fruição do texto (a leitura – fruição do texto).

A **leitura como busca de informação**, cujo objetivo é extrair dele uma ou mais informações, é prática bastante frequente nos livros didáticos tradicionais. Geraldí (2001) ressalta que este tipo de leitura se torna artificial porque o aluno descobre que lê o texto simplesmente para responder às questões formuladas, numa espécie de simulação de leitura. No entanto, tem seu valor ao procurar trabalhar conceitos relevantes da vivência cotidiana, quando voltada para textos de jornais ou mesmo livros científicos.

Já a **leitura como estudo de texto** (estudo de caso) visa buscar teses, argumentos, contra-argumentos e verificar a coerência entre teses e argumentos. Esta prática de leitura é muito pouco utilizada nas aulas de língua portuguesa, ou melhor, é mais praticada em aulas de outras disciplinas. Isso se deve, por um lado, pelos gêneros textuais presentes em livros didáticos de LP, que permitem a frequente utilização desta prática de leitura e, por outro, pela ausência de orientações metodológicas que dificultam a exploração dessa prática de leitura com maior eficácia.

Como o próprio nome já denuncia, a **leitura do texto como pretexto** faz-se a partir de um determinado pretexto ou propósito, que pode ser: dramatizar uma narrativa; produzir um texto a partir de outro, entre outros. Por exemplo, a transformação de um romance em peça teatral, ou ainda um texto narrativo em uma notícia; ou seja, o texto pode ser usado como

pretexto a fim de subsidiar outras propostas. Neste caso, há diversas possibilidades de contemplar ou relacionar à leitura literária com essa prática, leitura do texto como pretexto.

Finalmente, tem-se a **leitura como fruição do texto**, que se trata de uma outra perspectiva e outras expectativas em relação a prática de leitura. O foco é o prazer de ler um texto, o prazer da leitura como experiências estética, artística, pessoal ou coletiva. No entanto, isso não significa total ausência de resultados, pois, por exemplo, quando o sujeito lê literatura, ele vive experiências singulares, como escreveu Todorov (2009) ao tomar para reflexão as muitas contribuições que a literatura pode oferecer enquanto pura experiência no aspecto artístico, no quanto ela permite ativar a imaginação e criação, estimular a construção de visões críticas sobre o mundo, sobre si mesmo, etc. Assim, se o/a leitor(a) busca ter alguma experiência, há um resultado esperado, porém ele pode ser diferente do resultado mais quantitativo, mensurável, proposto por avaliações tradicionais, por exemplo. Vale lembrar que essa forma de leitura não é exclusiva do texto literário, ou seja, pode ocorrer na leitura de jornais (textos jornalísticos), dependendo da relação que cada sujeito constrói com o aquilo que lê.

Em uma outra abordagem, Silva (1986) aprofunda essa questão de leitura e destaca três modelos: **leitura mecânica, leitura compreensiva e leitura crítica**. Vide suas características: primeiro, a **leitura mecânica** se traduz na decodificação dos signos que dão forma estrutural ao texto. Ela consiste, fundamentalmente, na valorização excessiva dos elementos formais de reprodução do texto: dicção, velocidade, pontuação, entoação, paragrafação e mais. Dessa forma, a leitura mecânica se limita ao deciframento dos significados que compõem o texto, isto é, não gera novos significados (SILVA, 1986: 55 e 111); a **leitura compreensiva** visa ao conteúdo ideativo do discurso escrito. Nesta ocasião, o leitor interage com o texto, atribuindo significado e buscando a sua compreensão. Para o fortalecimento deste tipo de leitura, Silva (1986) indica as seguintes propostas:

- 1) Conhecimento, por parte de professores e bibliotecários, de que a leitura não é um processo passivo e mecânico, mas sim um processo de compreensão do mundo através da palavra escrita;
- 2) Em sala de aula e/ou na biblioteca, provocar situações desafiadoras como estímulo à leitura, evitando-se atividades rotineiras e sem significado;
- 3) Variar a tipologia dos textos, adequando-se às exigências psicológicas do leitor; e
- 4) Fazer uma

correspondência entre os múltiplos questionamentos e interesses dos leitores e os textos a eles apresentados (SILVA, 1986, P. 112).

Quanto à **leitura crítica**, esta vai constituir o encontro significativo do leitor com um documento escrito, aproximando e fazendo interagir os referenciais evocados pelo texto e as experiências do leitor, de modo a acionar determinados atos da consciência, a saber: *constatar, cotejar e transformar* (SILVA, 1986, p. 87).

### 3.3 Conceitos de literatura

De acordo com Antonio Candido (1995), a literatura é vista como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Nesse sentido, ela sempre fez parte do dia a dia da humanidade, há milhares de anos. E como os homens não são um produto acabado, não são estanques, ela também evoluiu e, com isso, ganhou diversos significados. Dentre inúmeros conceitos, destacam-se os seguintes:

- Literatura é a arte que se vincula às letras, arte de escrever e ler (CASTRO, 1985, p. 33).
- Literatura são criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 174).
- Literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana, um saber de singularidades, (COMPAGNON, 2012, p. 47).

Em uma breve análise, os três conceitos atrás indicados encaminham-se a igual número de entendimento: primeiro, a literatura está voltada, literalmente, às atividades de leitura e escrita. Segundo, é que a literatura é democrática, pois une a diversidade, englobando todas as

manifestações culturais da humanidade. O terceiro e último entendimento é que a literatura agrega em si saberes *sui generis* ou singulares.

Estando vinculado às letras, a literatura pode trabalhar a linguagem numa perspectiva estética, contudo, é necessário que esta atividade complemente outras atividades do cotidiano de sala de aula, e que faça algum sentido aos alunos, permitindo-lhes, ao menos, que (re)configurem novas formas de ser e estar e se apropriem de práticas sociais de leitura e escrita.

Fazendo uma aliança, seria formado um triunvirato, correspondente a três elementos essenciais e indispensáveis quando o assunto é problematização de literatura na escola, a constar: leitura e escrita, universalidade e particularidade.

Leitura e escrita são competências indispensáveis para ensino e estudo de texto literário. A universalidade permite compreender que a literatura é uma prática que atravessa todas as sociedades ou civilizações; por este motivo, o seu ensino é um direito, como advoga Antonio Candido (1995). Aparentemente, o terceiro entendimento é colocado na rota de colisão com o caráter universal da literatura, porque remete à singularidade, isto é, separa o particular e o geral, o individual e o coletivo, o que possibilita o leitor vivenciar experiências singulares (TODOROV, 2009), indo na mesma direção com Cosson (2006), quando este afirmou que leitura literária é uma experiência única.

Esse suposto antagonismo torna a literatura algo extraordinário, pela simples razão de a sociedade produzir uma literatura distinta da outra, com suas especificidades, contribuindo assim para o seu enriquecimento, uma vez que estarão presentes tantos valores, crenças, atitudes universais, quanto individuais, por sinal bastante importante para a construção de um mundo cada vez melhor.

### **3.4 Literatura e as razões para o seu ensino**

Como dito anteriormente, a literatura é uma das manifestações culturais mais antigas e relevantes em termos de expressão artística da humanidade, pois não só manifesta, mas testemunha histórias de homens e mulheres que viveram e vivem suas respectivas épocas; também cria mundos, recria significados, histórias e possibilidades. A este modo, pode contribuir para a humanização e enriquecimento das personalidades individual e coletiva dos homens e das mulheres, por meio de conhecimento, de experiência estética e de alteridade. É,

portanto, um instrumento poderoso de instrução e de educação, ou seja, um ator indispensável de humanização (CANDIDO, 1995).

Na mesma linha de pensamento, Colomer (2014) afirma que o ensino da literatura é imprescindível, uma vez que permite a formação integral do homem e da mulher; possibilita refletir sobre o mundo, cria realidades, amplia o repertório de linguagem e forma comunidades que se identificam com um determinado conjunto de obras, entre outras questões.

Ainda com relação ao pensamento de que a literatura deve ter uma presença constante na vida do ser humano, Candido (1995) ressalta que a literatura não deve ser vista como um privilégio, mas sim como um direito de todos os cidadãos, porque as produções literárias de todos os tipos e de todos os níveis satisfazem necessidades básicas do ser humano, enriquecendo a percepção e a visão do mundo do indivíduo.

Por tais posicionamentos, compreende-se que a literatura deixa de ser vista como uma manifestação cultural apenas, passando a ser tomada como um elemento essencial na vida dos seres humanos, independentemente da sua classe, cor, raça e religião. Salienta-se que sua ausência impacta a vida das pessoas, no sentido de privá-las de um conhecimento essencial, quase como o ar para a sobrevivência, tal como destaca Compagnon (2012, p. 50-51): “A literatura não permite andar, mas permite respirar. Ela tem o poder de matar o tempo que leva uma vida tão dura, e acelerar a VIDA que passa devagar. Ela tem o poder emancipador, que torna os indivíduos mais sensíveis e mais sábios, melhores.”

De forma resumida, é indicada aqui as razões para defender a presença diária da leitura literária ou de literatura nas escolas:

- Um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, pois os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática (CANDIDO, 1995);
- É um instrumento de justiça e tolerância (COMPAGNON, 2012, p. 33-34);
- Mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo; contribui para formar a língua, cria identidade e comunidade (ECO, 2003, p. 10-11);

- Oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Ela pensa, mas não como a ciência ou a filosofia. Seu pensamento é heurístico (ela jamais cessa de procurar), (COMPAGNON, 2012, p. 51).

É válido frisar que todas essas razões são selecionadas de posicionamentos de autores que apresentam reflexões sobre o papel que a literatura, como arte, ocupa na formação de uma sociedade, como manifestação cultural de cada época e que carrega valores de seu tempo. Neste contexto, fica evidente o papel que a leitura literária tem na formação da humanidade e, por este modo, faz-se necessária uma presença mais robusta não apenas nas aulas de línguas, mas também nas aulas de outras disciplinas.

### **3.5 O espaço de leitura de literatura nas escolas: breve olhar ao contexto moçambicano**

Como mencionado antes, a leitura de literatura é uma prática cultural exaltada por quase todas as sociedades letradas; a sua presença na escola, especificamente nas salas de aula, torna-se quase que obrigatória, todavia, não se pode deixar embalar, visto que esta presença deve se fazer sentir, por conta de atividades significativas que despertem nos alunos o interesse ou gosto por ela, pois uma presença como figurante contribuiria mais para o desgosto, afastando paulatinamente os textos literários das crianças e dos jovens.

Foi com base nesses pressupostos que Antonio Candido<sup>25</sup> e Magda Soares<sup>26</sup> olharam para a leitura de literatura como uma necessidade humana, e que por isso deve ser satisfeita, de modo a garantir os equilíbrios social e cultural. A isto, pressupõe-se que o local, onde os membros mais novos de uma sociedade letrada são formados é a escola, e cabe a esta instituição garantir a formação desses membros. Nessa linha de pensamento, Cosson (2006, p. 21) diz: “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Ainda sobre essa responsabilidade da escola, no patrocínio da leitura de literatura, Lajolo (2005, p. 12) escreveu:

---

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Ibidem.

A escola é fundamental para aproximar dos livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer.

Esses posicionamentos permitem inferir que a escola deve ser vista como a principal peça, a placa giratória no ensino-aprendizagem da leitura e na formação de leitores literários, haja vista que é a instituição responsável pela materialização ou execução de projeto educacional da maior parte das sociedades letradas. É exatamente no ambiente educacional que a maioria das crianças têm contato com obras literárias, e para reforçar, para boa parte dessas crianças, é o único local. É ainda o local onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, promoção e incentivo à leitura de uma forma geral, e de leitura de literatura de forma particular.

Por outro lado, compreende-se que a responsabilidade recai sobre a instituição escolar. Ou seja, aqui, ela é vista como a única e grande protagonista na promoção de leitura de literatura e formação de leitores literários. Cabe dizer que faz todo o sentido, posto que tanto a escola quanto a sociedade deveriam ter a mesma responsabilidade, uma vez que a escola é parte integrante da sociedade, é uma instituição que está ao seu cuidado e serviço. Como lembra Santos (2015), a escola é o produto da sociedade, ou seja, é o espelho de tal instituição. Desta maneira, é alertado que uma sociedade que não se interessa pela leitura não criará uma escola que ensine a ler, e, deste modo, a escola tanto pode ser um instrumento para o progresso e desenvolvimento como pode ser um instrumento para manutenção de *status quo*. Nesta senda, a sociedade é, na verdade, a principal entidade na vanguarda na promoção de leitura de literatura, visto que, muitas vezes, as práticas pedagógicas refletem a prática social. Cabe frisar, neste âmbito, que a prática pedagógica é entendida como prática social assente, inclinada em objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da sociedade. Lajolo (2005, p. 6) afirma: “A história de leitura de cada um de nós é, ao mesmo tempo, coletiva e individual. Como parte de uma história coletiva, nossa experiência de professores-leitores se articula com várias outras histórias.”. Salienta-se, portanto, que as histórias de leituras coletivas estão vinculadas ou relacionadas às histórias de um país, de uma comunidade, em suma, de uma sociedade. Já as histórias de leituras individuais estão relacionadas às experiências de leituras individuais, ou de cada membro de uma sociedade.

Entretanto, essa avidez de mudar esse cenário não deve ser desfocado; sob risco, tomam-se decisões precipitadas, que podem tornar ensino de leitura de literatura enfadonho e

marcado por didatismo, conforme alertado antes. Por isso, Cosson (2006), citando Magda Soares, chama a atenção, afirmando que a questão não é, se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma, que mais nega do que confirma seu poder de humanização. Nesse contexto, os professores têm a tarefa de ensinar aos seus alunos o gosto pela leitura, a apreciar a literatura, apresentar os variados gêneros literários e de ampliar o repertório cultural deles.

Se o prazer de leitura é algo que se aprende, no âmbito da escola, ele pode ser ensinado, como sublinhou Lajolo (2005). Para o efeito, o professor deve ser o agente motivador e exemplo de leitura, praticando diariamente a leitura fruição de variados textos, além de partilhar suas anteriores experiências de leitura. Esta mesma autora (*idem*) realça que, cabe à escola estabelecer a ligação professor-leitura-aluno, através da implementação de um projeto pedagógico de leitura, que envolva toda a comunidade escolar, e que a leitura seja uma presença constante ou diária na sala de aula. Entretanto, para que esse projeto pedagógico leitura seja implementado, alcançando os objetivos planejados, é necessário que sejam criadas condições de infraestrutura e materiais.

Nas escolas moçambicanas, em contrapartida, a leitura de literatura se faz presente, especificamente nas aulas de língua portuguesa, como foi feita menção anteriormente. Entretanto, esta presença não tem surtido os efeitos desejados, isto é, não alcança um dos principais objetivos, que é o de criar ou despertar no aluno o hábito, o gosto ou interesse pela leitura. Ao que se destaca, O jornal “O país<sup>27</sup>” revela que Moçambique é um dos países que menos lê no mundo, e boa parte dos moçambicanos tem falta de cultura de leitura ou hábito de leitura. Este dado corrobora as conclusões das pesquisas de Timbane (2014), Timbane e Abdula (2016), Fumo (2019) e Covane (2021), dos quais falaremos ainda nesta seção.

Diante deste cenário, uma das saídas passa pela formação dos professores. Nessa empreitada, como diz Kleiman (2005, p. 52), é importante que os professores tenham conhecimentos necessários para formar leitores. A isto, é preciso que o professor se disponha a uma preparação de unidades de aulas muito bem cuidadas, que ele esteja atento à escolha dos textos e de material de apoio mais adequados e exemplificadores, visto que uma apresentação

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://www.opais.co.mz/mocambique-e-um-dos-paises-que-menos-le-no-mundo>>. Acesso em: 23 fev. 2021.



descuidada ou inoportuna romperia com uma etapa essencial do processo – o interesse dos alunos e, portanto, o nível de compreensão e de resposta à dinâmica de ensino apresentada (CUNHA, 2014). A este e outros propósitos, vários autores ressaltam que as instituições de formação de professores devem preparar os futuros docentes para atuarem em sala de aula na busca de uma construção do conhecimento de maneira conjunta com os alunos.

Destaca-se que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas se defrontam com o desafio de tornar possível o diálogo entre a formação acadêmica recebida na universidade e a demanda cotidiana da realidade escolar. Buscando soluções para tal caso, é preciso que o curso esteja centrado em dois conceitos indissociáveis: o conhecimento próprio do campo da didática e da metodologia e as demandas advindas da prática de sala de aula. É válido pontuar que a formação de professores se constitui em um espaço/tempo fronteiro de muitas áreas. Articular os elos entre os muitos campos mobilizados pelo trabalho docente não é tarefa fácil (REICHMANN & GUEDES-PINTO, 2018).

Os autores também concordam que é necessário dar especial atenção à escola, pelo papel que ela desempenha na formação de leitores literários. Neste sentido, a atuação da escola, por meio de seu principal ator – o professor – deve passar a fundamentar-se na busca constante pelo alcance desse objetivo, pois, como aponta Lajolo (2005), para formar leitores, diversas estratégias combinadas podem garantir essa meta, nomeadamente, a promoção de eventos relacionados à divulgação da leitura (saraus, murais, feiras de livro, encontros com a comunidade para ouvir histórias, entre outros); o desenvolvimento de projetos coletivos entre os professores, de modo a envolver o corpo docente com a recuperação de suas memórias de leitura; reservar, em sala de aula, ao menos meia hora por dia para ler em voz alta textos literários para a turma; montar junto com os alunos uma biblioteca volante; organizar o acervo conseguido, catalogando coletivamente as obras. Todas essas iniciativas, lideradas pelos professores, podem permitir, nas escolas, que as práticas cotidianas de leitura se consolidem, proporcionando a formação de leitores (LAJOLO, 2005). No entanto, a realidade prova que a maior parte das escolas não proporcionam aos seus discentes as práticas de leitura que possibilitam a formação de leitores. Neste ambiente, salienta-se que os professores utilizam metodologias tradicionais, formalistas e monótonas, que se caracterizam pelo uso de leitura com objetivo instrutivo, ligando-se à realização de tarefas e de exercícios, descartando a leitura

como fruição, que é vista, na escola, como tempo desperdiçado (GUEDES-PINTO *et al*, 2008, p. 10).

Embora estas últimas descrições estejam relacionadas ao contexto geográfico diferente de Moçambique, a seguir, serão apresentadas quatro pesquisas que dialogam com as afirmações dos autores supracitados. Tais pesquisas permitem dialogar com o que já foi feito sobre o ensino de leitura de literatura nas escolas moçambicanas e, conseqüentemente, compreender melhor o estágio em que se encontra o ensino de letramento literário.

De acordo com o moçambicano Timbane<sup>28</sup> (2014, p. ), em seu estudo, intitulado *O Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique e a Problemática da Formação de Professores*, chegou à conclusão de que o perfil dos candidatos aos cursos de formação de professores 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica não é adequado para o exercício da função, uma vez que esses candidatos não possuem competências em língua portuguesa, pois concluem o nível básico sem que tenham conhecimentos suficientes para ensinar a ler a língua portuguesa<sup>29</sup> (TIMBANE, 2014).

Já o estudo realizado por Timbane e Abdula (2016<sup>30</sup>), com o título *A Lexicultura na Literatura e no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique*, aponta que, em Moçambique, várias são as dificuldades para obtenção de livro impresso por causa do custo de vida. Esta dificuldade de ordem financeira acaba impactando nas escolas, especificamente nas bibliotecas. É essencial frisar que estas últimas não possuem condições para comprar materiais, a fim de enriquecimento cognitivo. Os autores supracitados acrescentam ainda que muitos textos de

---

<sup>28</sup> TIMBANE, Alexandre. O Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique e a Problemática da Formação de Professores Primários. **Revista Artíficos, Revista do Difere**, n. 4, n. 7, jun/2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305935875\\_O\\_ENSINO\\_DA\\_LINGUA\\_PORTUGUESA\\_E\\_M\\_MOCAMBIQUE\\_E\\_A\\_PROBLEMATICA\\_DA\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES\\_PRIMARIOS](https://www.researchgate.net/publication/305935875_O_ENSINO_DA_LINGUA_PORTUGUESA_E_M_MOCAMBIQUE_E_A_PROBLEMATICA_DA_FORMACAO_DE_PROFESSORES_PRIMARIOS). Acesso em: 23 nov. 2020.

<sup>29</sup> Como apontado antes, Moçambique se caracteriza por ser um país multilíngue, no qual várias línguas são praticadas por seus habitantes, sendo o português sua língua nacional desde a época de sua colonização, tendo se mantido após sua independência.

<sup>30</sup>TIMBANE, Alexandre, A. e ABDULA, Rajabo M. A lexicultura na Literatura e no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. **Revista Interfaces**, Vol. 7 n. 3 (dezembro 2016), p. 25-39. Disponível em: <https://www.catedraportugues.uem.mz/storage/app/media/docs2/Timbane%20e%20Abdula.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

autores moçambicanos e estrangeiros são lidos em partes, de modo fragmentado, e não em sua totalidade (TIMBANE e ABDULA, 2016).

O terceiro estudo sobre ensino de literatura em Moçambique foi realizado por Fumo<sup>31</sup>, em 2019, em uma pesquisa de mestrado com o título *O Ensino de Literatura e a Formação de Leitores: práticas didático-pedagógicas nas aulas de português em Moçambique*. Esta pesquisa investigou práticas de ensino de literatura no Ensino Secundário Geral em Moçambique, concretamente em duas escolas da cidade de Maputo e no distrito de Marracuene, e envolveu quatro professores de português, dois de cada escola. A pesquisa procurou compreender, nas práticas didático-pedagógicas, como os professores desenvolvem os conteúdos de literatura na sala de aula (objetivos e encaminhamentos metodológicos) e de que modo os articulam com o objetivo proposto pelo Sistema Nacional de Educação, que é o de formar para o exercício da cidadania.

Dentre vários resultados obtidos destacam-se os seguintes: i) no tocante às práticas de leitura de textos literários na aula de português, foi constatado que o texto literário está sempre presente nas aulas, geralmente em pequenos excertos ou adaptações de uma página e meia no caso do gênero narrativo e em poemas curtos e esparsos, quando se trata do gênero lírico; e ii) A sua presença, contudo, cumpre o objetivo de exemplificar gêneros literários e responder a questionários (FUMO, 2019, p. 105).

Para finalizar, é apresentado o estudo feito recentemente pela Covane<sup>32</sup>, no ano de 2021, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, onde Covane desenvolveu uma pesquisa de dissertação de mestrado com o título *Literatura Infantil e Formação do Leitor no Ensino Básico de Moçambique: Orientações Didáticas em Programas de ensino e nos Livros Didáticos da 1ª e 2ª classes*. O objetivo principal foi compreender o papel da literatura infantil para a formação

---

<sup>31</sup> FUMO, Oscar Alexandre. **O Ensino de Literatura e a Formação de Leitores: práticas didático-pedagógicas nas aulas de português em Moçambique**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2019.

<sup>32</sup> COVANE, Micaela Sílvia Simão Fondo. **Literatura Infantil e Formação do Leitor no Ensino Básico de Moçambique: Orientações Didáticas em Programas de ensino e nos Livros Didáticos da 1ª e 2ª classes**. 2021, Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

do leitor literário. Para isso, a autora analisou os programas de ensino e os livros didáticos de língua portuguesa da 1ª e 2ª classes, do ensino fundamental.

Os resultados encontrados por Covane (2021) dialogam com a pesquisa feita por Fumo (2019), tendo constatado que, no EP, especificamente 1ª e 2ª classes, não ocorre ensino de leitura de literatura que permita formar leitores literários. A partir destas e outras constatações, a autora afirma que é de indubitável importância, na realidade educacional de Moçambique, que se alterem as concepções de leitura e de literatura infantil, para que textos literários sejam incluídos em sala de aula, com diversificações temática, estilística e composicional, a fim de possibilitar o diálogo com o Outro, fundamental para a formação das crianças moçambicanas como leitoras (COVANE, 2021).

Na generalidade, estes dois estudos, Fumo (2019) e Covane, (2021), apontam que, no contexto moçambicano, a maioria das instituições escolares não explora a prática de leitura que leve a **formar um leitor literário, reflexivo e crítico**. Com relação a isso, Fumo (2019, p. 105) constatou o seguinte: “no que se refere ao desenvolvimento do gosto pela leitura, não observei nenhuma prática voltada a esse propósito”. Na mesma senda, Covane (2021, p. 75) vai dizer o seguinte:

com relação à leitura literária, se tem muito poucas ou quase nada de opções para trabalhar, os livros apresentam exercícios de leitura em quase todas as unidades, no entanto, estes exercícios pouco contribuem para que o aluno possa ter necessidade de ler textos literários, a fim de se constituir social e culturalmente, ser um leitor literário responsivo, crítico e reflexivo.

Mediante a tais proposições, é limpidamente revelado que a leitura literária é relegada ao segundo plano, ou seja, considerável parte dos professores moçambicanos e os livros didáticos não valorizam a prática de leitura de literatura. Não a olham como uma atividade a ser levada em conta, como uma atividade central, caminhando na contramão do principal objetivo pelo qual deve propor-se atingir o professor de língua portuguesa, que é de conferir aos alunos o gosto pela leitura, como apregoam os programas de língua portuguesa de ensino primário, assim como o de ensino secundário. E vale lembrar que uma das práticas de leitura que possibilita o alcance desse desiderato é a leitura fruição/deleite/prazer; e sobre essa questão, Cosson (2006, p. 14) recomenda: “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras”.

Frente a este quadro, embora estejam em um contexto diferente ao do brasileiro, os resultados desses estudos dialogam até certo ponto com as falas de Magda Soares<sup>33</sup>: “O fracasso na alfabetização e letramento é causado ou originado pelo fracasso na formação de professores”.

Embora se saiba que não exista um método eficaz ou uma receita mágica para o ensino de leitura de literatura, percebe-se o quão é fundamental problematizar essa questão. Por isso, nas secções que se seguem, tratar-se-á sobre atividades que podem ser exploradas para o encaminhamento de aula do gênero. Nelas, serão refletidas, especificamente, as estratégias didático-pedagógicas de ensino de leitura de literatura, que possibilitam a dialogicidade entre leitor, texto (autor) e comunidade. Também será problematizado como a leitura de literatura é incorporada pela escola, isto é, qual é o lugar de leitura de literatura no ensino primário e na formação de professores, quais estratégias didático-pedagógicas para o ensino de leitura de literatura são fornecidas aos formandos.

### **3.6 Procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura de literatura**

Kleiman (2005) revela que não existe um método perfeito de ensino da leitura e da escrita, daí que se deve abandonar a ideia da procura por um método que resolveria o ensino da escrita na escola (KLEIMAN, 2005, p.11). A autora, ao apresentar as contribuições dos estudos do letramento à alfabetização escolar, busca esclarecer que o letramento é um conceito que foi construído a fim de orientar a compreensão dos pesquisadores sobre os usos da escrita pelos sujeitos comuns e as atribuições de sentido conferidas a elas. Kleiman também constata que o letramento foi incorporado às discussões escolares com o objetivo de favorecer a inserção do ensino da escrita, tomando como base as práticas sociais de uso das comunidades envolvidas no processo de escolarização. Retomando à questão inicial, a autora, então, é enfática ao dizer que não é um método que vai resolver o desafio da alfabetização, mas sim a perspectiva do entendimento de que a língua faz parte da vida cotidiana e, a partir de sua análise em sala de aula, seus usos e significados, que um trabalho pedagógico será mais eficaz.

No caso específico de ensino para populações marginalizadas, em sociedades muito desiguais, em que se destaca uma situação social de subalternidade de certos grupos, há uma

---

<sup>33</sup> Ibidem.

situação tensa e desafiadora para as instituições escolares. Kleiman e Sito (2016), segundo uma perspectiva que considera os multiletramentos, apresentam dados que mostram a complexidade interacional em uma sala de aula. A tomada da palavra, a escuta e o processo interventivo acontecem em meio a diversas interpretações em jogo sobre o papel da escrita e sobre a relação de cada um com a língua.

Tomar como foco a discussão sobre o ensino da leitura remete a diversas questões que incluem, desde aspectos da infraestrutura escolar, formação profissional e histórias pessoais, até as relações sociais dentro e fora da escola. Quanto à infraestrutura e materialidade, de acordo com Covane (2021<sup>34</sup>), no EP, especificamente na 1ª e 2ª classes, os professores não trabalham com os seus alunos a literatura infantil pelo simples fato de que não a tem disponível. O único material didático que eles recebem do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é o programa de ensino e os livros didáticos. A autora acrescenta que o INDE/MINEDH não prevê uma disciplina específica de literatura infantil, não traz o detalhamento sobre como e quando se devem ensinar os textos recomendados pelo INDE/MINEDH, ou seja, os textos propostos não são trabalhados. Na mesma senda, a autora supramencionada, ainda acrescenta que o INDE/MINEDH compara a literatura com qualquer “coisa” que serve de estímulo para o uso da língua, a serviço da gramática (COVANE, p. 75 - 85).

Para o ESG, Fumo (2019<sup>35</sup>, p. 52) constatou que o material utilizado pelos professores no encaminhamento das suas aulas são os livros didáticos, e estes oferecem o mesmo tipo e sequências de atividades (apresentação do texto; explicitação do vocabulário; questionário com perguntas de avaliação, explorando elementos formais dos textos e exercícios gramaticais), apresentando inúmeras confusões e inconsistências teóricas, além de nem sempre estabelecerem uma articulação compreensível com os objetivos programáticos.

Diante deste panorama, a seguir, o presente texto será debruçado sobre as estratégias didático-metodológicas a respeito do ensino de leitura de literatura. Entretanto, vale a pena lembrar que a maior das estratégias é o professor, porque ele deve ser o exemplo vivo de leitor perante os seus alunos, e assim poderá influenciá-los.

---

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Ibidem.

Em sua obra, intitulada *Unidades de Leitura*, publicada em 2003, Ezequiel Theodoro da Silva sugere atividades para a exploração do texto literário. Esta sequência didática, denominada leitura crítica, ou um ato de recriar, está fundamentada em três competências, ou movimentos: *constatação, cotejo e transformação*. Esta é uma proposta que rompe com os modelos em uso na maioria das instituições de ensino, uma vez que possibilita melhor interação entre o aluno, o texto, os colegas e o professor, mobilizando suas experiências ao reagir, ao questionar, ao problematizar e ao partilhar. Essencialmente, interagem os referenciais evocados pelo texto e as experiências do aluno leitor.

**Constatação:** neste primeiro movimento, os alunos leitores, individualmente, produzem um primeiro sentido para o texto selecionado. Ou seja: na mediação, o professor encaminha os alunos leitores a lerem, de maneira sequenciada, os vários textos do acervo temático e a produzirem um sentido primeiro às leituras que vierem a fazer. Esta etapa consiste, essencialmente, na verificação daquilo que o texto diz. O objetivo central é criar condições para que o texto seja lido, e o aluno leitor interaja de modo a fazer emergir um sentido numa primeira aproximação ao texto.

Para a concretização deste primeiro movimento, o educador tem a opção de usar as seguintes técnicas: fazer perguntas abertas, criando formas com a intenção de facilitar a interação dos alunos; preparar um roteiro de leitura, um questionário de leitura; fazer um trabalho de motivação ou explicação do texto, destacar a sua importância ; falar sobre o autor; passar um filme que leve ao texto selecionado para ler; fazer uma discussão aberta que aborde direta ou indiretamente os assuntos nele tratados, entre outros.

**Cotejo ou reflexão:** neste movimento intermediário, os alunos leitores conversam e fazem as comparações das suas primeiras impressões. Eles interagem em pequenos grupos com o objetivo de trocar ou partilhar os pontos de vista, sentidos que produziram na primeira etapa (constatação) – há mais sentidos. Esse movimento também possibilita que o leitor, aluno, entre em contraste com a interpretação compartilhada pelos colegas. Ainda nesse movimento, o professor pode formar grupos de cinco, seis, sete alunos e, em seguida, pedir para falarem sobre aquilo que compreenderam ou sentiram após a leitura do texto.

**Transformação:** neste movimento, os leitores, a partir de situações desafiadoras propostas pelo professor, produzem mais sentido ao texto lido, discutido e agora estendido em termos de possibilidades de significação – há mais sentidos ainda.

Para que o professor possa utilizar este procedimento didático, é necessário que esteja devidamente preparado. Nesta feita, ele tem que ser um leitor ativo, capaz de falar sobre suas experiências de leitura aos seus alunos, saber que os textos de literários foram escritos para mover fantasia dos alunos leitores e aumentar a sua sensibilidade a fim de melhor compreensão da vida social (SILVA, 2003).

Ainda sobre atividades para encaminhamento de aulas de leitura de literatura, Silva (2003, p.66-67) diz que o professor não pode perder de vista três horizontes fundamentais:

- Leitura da sociedade em que todos vivem, a fim de verificar as possibilidades de relacionamento entre referenciais evocados pelo texto e os fatos que estão ocorrendo no cotidiano social;
- Leitura do texto proposto para a leitura, na intenção de que desenvolva um quadro preliminar de significações de cunho pessoal;
- Intimidade com gêneros textuais, com a finalidade de diversificar os tipos de desafios a serem propostos aos grupos e, ao mesmo tempo, proporcionar o conhecimento e a prática desses gêneros por parte dos alunos. Caso alguns desafios não surtam o efeito desejado, em termos de envolvimento, motivação e/ou participação dos alunos, o professor poderá descartá-los e tentar formular outros a partir da sua sensibilidade e imaginação criadora.

Para terminar, o presente estudo trouxe a segunda proposta de trabalho para leitura de literatura em sala de aula. Esta sequência de trabalho didático com texto literário foi apresentada por Rildo Cosson, em seu livro *Letramento literário: teoria e prática* (2006). Ele apresenta duas propostas para o letramento literário, a verificar: sequência básica e sequência expandida. Para a presente análise, será focado apenas em uma proposta, a sequência básica. Esta é constituída por quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O primeiro passo é a motivação. Esta é uma atividade de preparação, que consiste na introdução do aluno ao universo do livro a ser lido, ou seja, é uma preparação do leitor para receber o texto. O/A professor(a), dentre várias atividades, tem a possibilidade de incluir, simultaneamente, a leitura, a escrita e a oralidade. Todavia, faz-se mister tomar cuidado para



não exagerar. Por isso, o limite recomendado dentro dessa proposta de letramento literário é de uma aula.

Como uma atividade prática, o/a professor/a pode convidar os alunos a responderem a uma questão ou a posicionar-se diante de um tema. Vale realçar que esse passo inicial é fundamental para os alunos, pois todos os momentos subsequentes dependem dele. Um desses momentos, é a introdução, em que se faz a apresentação do autor e da obra. Neste cenário, são apresentadas informações básicas consoante ao o autor e algumas relativas ao texto. O/A professor(a) tem a opção de apresentar a obra fisicamente aos alunos, entretanto, é importante que o/a professor(a) não se alongue na exposição sobre a vida do escritor e a obra. Em seguida, há o terceiro momento, a leitura. Nele, o professor convida os alunos a partilharem o andamento das leituras, suas impressões e os sentidos. Permite, deste modo, que o docente perceba as dificuldades dos alunos, de modo auxiliá-los adequadamente, contudo, este acompanhamento não deve ser confundido com um policiamento ou vigia, pois isso poderá prejudicar o encaminhamento das atividades.

Finalmente, há o quarto passo, que é a interpretação. Esta parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências para se chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo trilateral – autor, leitor e comunidade. Essa interpretação pode ser feita em dois momentos de cenários do letramento literário: interior e exterior. O primeiro é aquele que visa à apreensão do sentido global da obra, ou seja, o encontro do leitor com a obra. Isto é feito palavra por palavra, página por página e capítulo por capítulo. É um momento afetado pelo que se fez na motivação, na introdução e na leitura (antes da leitura) e a leitura (durante a leitura). Já o segundo momento, o exterior, é a concretização, materialização da interpretação. Consiste na partilha dos sentidos, interpretações individuais entre os alunos que compõem a turma, visando à ampliação dos seus horizontes de leitura. Dentre várias atividades, Cosson (2006) indica as seguintes: desenhar uma cena narrativa e explicar aos colegas; dramatização; solicitar uma resenha para o jornal; dar continuidade aos seres de papel que mais encantaram o aluno; inserção de longo período temporal da narrativa.

Para um trabalho pedagógico profícuo, nesta sequência, Cosson (2006) realça a necessidade de diálogo com outras obras – a intertextualidade. Especificamente, isso faz

referência, de acordo com Magda Soares<sup>36</sup>, a conhecimentos externos aos textos estudados, conhecimentos prévios que podem lhes possibilitar interpretar os textos. Na prática, a autora quer dizer o seguinte: i) os(as) professores(as) devem conhecer o que a criança sabe sobre o texto que quer trabalhar; iii) o que vou ter que ensinar antes para que ela compreenda e, sobretudo, interprete o texto?

Por outras palavras, a intertextualidade consiste na mobilização de saberes de outras matérias para o ensino da leitura de literatura e também no envolvimento de todos os professores, independentemente da sua área de formação. Sugere também a partilha com os formandos de suas próprias memórias e exemplos de leitura literária mais recentes, o que dará um enorme contributo no incentivo e no interesse pela leitura dos seus alunos. Sendo exemplos, existe a possibilidade de a maioria desses educadores em formação inicial fazerem o mesmo em suas futuras práticas pedagógicas.

Ainda em relação ao trabalho com o texto literário, Cosson (2006) aponta três técnicas: a técnica da oficina, a técnica do andaime e a técnica do portfólio. A primeira, direcionada para o modo e lugar como os textos serão apresentados; a segunda permite a troca de conhecimentos entre professor e alunos; e a terceira, para o registro das observações e das atividades construindo um histórico delas. Em suma, estas técnicas possibilitam a constituição de um tripé para o trabalho com texto literário, isto é, a interação entre texto literário – alunos e professores (comunidade) – interpretações e/ou sentidos, pois possibilitam o diálogo e a troca de experiências entre os envolvidos, ampliando seus horizontes de leitura.

Sobre tais horizontes, é cabível ressaltar que, apesar de serem propostas utilizadas em países com crianças com características diferentes às das moçambicanas, entende-se que, se devidamente estudadas, podem ser utilizadas pelos professores moçambicanos, bastando, para isso, que sejam (re)ajustadas ou contextualizadas à realidade moçambicana. É na esteira desse pensamento, que, mais tarde, serão analisados os programas de ensino de MELP e do ensino primário. Porém, no capítulo subsequente, falar-se-á a respeito da metodologia optada para o presente estudo.

---

<sup>36</sup> Ibidem.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, haverá a apresentação do conjunto de critérios e os procedimentos metodológicos utilizados para a materialização da presente pesquisa. Para tanto, foi afirmado, no limiar deste texto, que o objetivo central da presente pesquisa é: verificar se existe relação entre as práticas de leitura exploradas no curso de formação de professores primários, os conteúdos do programa de disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e o ensino de leitura de literatura. Ou seja: conhecer as relações entre as práticas de leitura estimuladas no curso de formação de professores primários, os procedimentos didático-pedagógicos ensinados aos professores em formação inicial e as suas práticas socioculturais, e como impactam no ensino de leitura de literatura no ensino primário. Para concretização desse desiderato, será utilizada pesquisa qualitativa e a perspectiva etnográfica. Tal perspectiva incentiva a vivenciar o contexto em que ocorrem os eventos estudados, a recolha de informação e a partilha de experiências por intermédio de entrevistas, que, por sua vez, possibilitará uma compreensão holística dos dados e consequente análise e reflexão a respeito desta temática.

### 4.1 Pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa da realidade e de seus complexos fenômenos não é um procedimento recente. Algumas correntes teórico-metodológicas, nos dois séculos anteriores, já lançavam mão desse expediente: o marxismo e suas variantes, a fenomenologia e a semiótica, entre outras abordagens, com seus respectivos pensadores modelos (CHIZOTTI, 2001).

Pela abordagem, portanto, da pesquisa qualitativa<sup>37</sup>, entendida como uma metodologia de carácter exploratório, o foco está no carácter subjetivo do objeto analisado. Busca-se compreender comportamentos, estudando as suas particularidades e experiências subjacentes. Com base nesses pressupostos teóricos, acompanhou-se o cotidiano dos sujeitos pesquisados nas duas instituições escolhidas, nomeadamente: Escola Primária de 1º e 2º Grau e o Instituto de Formação de Professores, localizadas na província de Tete, de forma a serem vivenciadas a realidade em que eles se encontram inseridos. Isso foi feito por meio da interação e da inserção

---

<sup>37</sup> <https://psicologiado.com.br/psicologia-geral/introducao/metodo-de-pesquisa-qualitativa-usos-e-possibilidades>.

no seu universo, tornando essa relação viva e intensa, como escrevem Silva e Da Silveira (2014):

No que tange ao pesquisador, ele é parte integrante da pesquisa e interage continuamente com o universo pesquisado. Ele deve distanciar-se dos preconceitos, ao mesmo tempo em que se torna consciente dos mesmos (sic), e manter-se aberto a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações e sem deixar levar pelas primeiras impressões ou pela aparência das coisas. O pesquisador deve participar do espaço e do tempo dos investigados, conversar com eles, partilhar suas percepções, observá-los e, ao mesmo tempo, estar junto deles (CHIZOTTI, BAUER; GASKELL apud SILVA e DA SILVEIRA, 2014, p. 153-154).

Ainda de acordo com Silva e Silveira (2014), nessa abordagem de pesquisa, os sujeitos pesquisados são como o pesquisador, produzem conhecimento, têm experiências. Por este motivo, o pesquisador deve levar em conta suas percepções e atitudes, mas por uma reflexão crítica.

No que tange aos dados, estes não podem ser vistos de forma isolada, já que não acontecem em laboratórios – são dinâmicos, mutantes, como diz Flick (2004). Assim, todos os dados devem ser levados em conta, pois são importantes: sua ocorrência e interrupção, “a fala e o silêncio” (CHIZOTTI, 2001, p. 84).

De acordo com Silva e Da Silveira (2014), a pesquisa qualitativa é constituída por três principais fases:

- Exploratória: na qual o pesquisador toma contato com a realidade e com os pesquisados;
- Envolvimento: no qual se aprofunda a partilha de conhecimento com os pesquisados e a observação de seu comportamento e atitudes, coletando-se os dados;
- Finalização: na qual o pesquisador vai elaborando a análise do material (SILVA e DA SILVEIRA, 2014, p. 154).

Com relação às técnicas, dentre as principais usadas na pesquisa qualitativa, destacam-se: observação participante, histórico de vida e análise documental e entrevista aberta. Para o

presente estudo, faz-se uso das seguintes técnicas: observação participante, análise documental e entrevista.

## 4.2 Pesquisa etnográfica

Na área da educação, a etnografia apareceu na década de 1960, e ganhou enorme destaque na década de 1970 (LÜDKE e ANDRÉ, 2022, p. 15; ANDRÉ, 1995, p. 20-21).

De acordo com Esteban (2010, p. 163-164), a finalidade de etnografia é “compreender ‘de dentro’ os fenômenos educacionais. Pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos ‘atores’, das pessoas que nela participam”.

A etnografia tem dado uma significativa contribuição em pesquisas na educação, auxiliando para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais, possibilitando um conhecimento real e profundo destes, o que, por conseguinte, permite a introdução de reformas, inovações e tomadas de decisão (ESTEBAN, 2010).

Para Lüdke e André (2022) a etnografia na área de Educação deve ser vista como pesquisas de tipo etnográfico. Para André (1995), estudo de tipo etnográfico é aquele cujos dados são de natureza qualitativa, gerados principalmente a partir de:

- i) Uso das técnicas de observação, entrevista intensiva e análise de documentos;
- ii) Princípio de interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
- iii) é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais;
- iv) Preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas envolvidas veem 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;
- v) Realização de um trabalho de campo abrangente, que permita que o pesquisador se aproxime de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contacto direto (ANDRÉ, 1995, p. 28-29).

## 4.3 Análise documental

A pesquisa qualitativa tem como foco as experiências humanas e/ou suas vivências, práticas cotidianas, atitudes e valores. Em função disso, a análise de documentos constitui um

dos procedimentos, visto que propicia ao pesquisador uma visão ou compreensão holística dos fatos, questão em estudo ou a ser estudada.

De acordo com o dicionário Houaiss (2004, p. 257), pode ter vários significados:

- Declaração escrita que serve prova de um acontecimento, fato ou estado;
- Conjunto de documento de identificação;
- Qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento;
- Documentação, papelada.

Para Phillips (1974, p. 187), documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. No entendimento de Cellard (2008), documento é todo vestígio do passado, que serve como prova, comprovação de fatos ou acontecimentos, podendo ser textos escritos ou outros tipos de testemunho que estejam registrados, como fatos do cotidiano ou até mesmo elementos folclóricos. Comparando aos conceitos acima mencionados, Cellard (2008, p. 295) vai mais a fundo da questão e afirma que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Para Lakatos e Marconi (2003), existem dois tipos de documentos: os documentos escritos e os documentos iconográficos. Os escritos são aqueles documentos parlamentares, jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, entre outros. Os documentos iconográficos são aqueles compostos por imagens, desenhos e pinturas. Além deles, há ainda as fotografias, os objetos, as canções folclóricas, o vestuário e o folclore. Esses documentos, quanto à autoria, classificam-se em: pessoais ou oficiais. Eles podem ser de domínio privado ou domínio público. Sobre o acesso aos documentos, podem ser fechados, que não são acessíveis a terceiros, ou seja, restritos, sendo, portanto, acessíveis apenas a um grupo.

Já os arquivos abertos são aqueles a que todos têm acesso em apenas um arquivo. E, por fim, os públicos abertos, caracterizados por ser público e acessível por qualquer parte interessada.

Afinal, o que será análise documental? Guba e Lincoln (1981) entendem análise documental como um intenso e amplo exame de diversos materiais, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos. Ela é constituída por duas etapas, análise preliminar e análise propriamente dita, (CELLARD, 2008). A primeira envolve o estudo do contexto, do autor ou dos autores, da autenticidade e da confiabilidade do texto, da natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto. Já a segunda análise, propriamente dita, consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos.

Importa destacar que o pesquisador, na escolha de documento, não deve manter o foco unicamente no conteúdo, apesar de este ser importante; devem ser levados em consideração o contexto, a utilização e a função dos documentos, uma vez que são meios para compreender um caso específico de uma história de vida ou de um processo, como lembra Flick (2009).

#### **4.4 Ética em pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada em Moçambique, e de acordo com o item VII da Resolução CND 46, de dezembro de 2012, o sistema CEP/CONEP “visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil”. Por via das dúvidas, submetemos o Projeto de Pesquisa à Plataforma Brasil – CEP/CONEP e no parecer consubstanciado<sup>38</sup>, obtivemos a seguinte resposta:

O sistema CEP-CONEP não tem escopo regulatório ou jurídico fora do território brasileiro e, portanto, essa pesquisa NÃO é objeto de apreciação ética no Brasil e deve ser solicitada a sua RETIRADA. Ressaltamos que a equipe de pesquisa deve buscar os órgãos competentes no território onde a pesquisa irá, de fato, acontecer.

---

<sup>38</sup> Vide Anexo A.

Nesse sentido, seguimos com as orientações e enviamos as cartas de pedido de autorização de pesquisa às instituições escolhidas ou abrangidas. Após as respostas das cartas, tivemos a reunião, primeiramente com as direções e, posteriormente, com os sujeitos participantes da pesquisa. E com esse encaminhamento, conseguimos o aceite para o desenvolvimento do estudo. E é sobre essa temática que será tratada no subcapítulo que se segue.

## **4.5 Contexto da pesquisa**

### **4.5.1 Observação participante (trabalho de campo)**

Como foi visto anteriormente, uma das principais fases de pesquisa qualitativa é aquela na qual o pesquisador entra em contato com a realidade e com os pesquisados, concretizando seu trabalho de campo e, no caso, a partir de uma postura de observação participante. De acordo com Queiroz *et al* (2007), a observação participante é um procedimento que consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar do seu cotidiano para entender o que significa estar naquela situação.

A observação participante foi realizada em duas instituições públicas de ensino: uma Escola Primária Completa e um Instituto de Formação de Professores. Os primeiros contatos com membros da direção das instituições envolvidas foram feitos em novembro de 2020. Em dezembro, enviei solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmica<sup>39</sup>. Tive pronta resposta da Escola Primária de 1° e 2° Grau e, em relação ao IFP, somente em abril de 2021 tive retorno. Esta demora deveu-se à pandemia de Coronavírus, uma vez que, na instituição, registaram-se casos positivos de COVID-19, o que levou à interrupção de atividades. Porém, importa referir que enviei pedido de autorização para realização de pesquisa a várias escolas primárias. Algumas não aceitaram, e as respostas foram orais e outras nem responderam, ou seja, remeteram-se ao silêncio como se não tivessem recebido nenhum

---

<sup>39</sup> Anexos B.



expediente. Esses foram alguns dos constrangimentos que, conjugados à pandemia do coronavírus, levaram ao atraso do trabalho de campo.

Ultrapassada essa questão, pedi às direções das instituições para identificarem professores e professores formadores que tivessem perfis que se enquadrassem com os objetivos da pesquisa. Os professores formadores deveriam ser no total quatro (04), sendo um (01) para as disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Bantu e Metodologia de Ensino de Ciências Sociais e dois (02) para Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa. Esses formadores tinham a tarefa de indicar um formando de modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica para trabalhar comigo. Com relação aos professores primários, deviam ser aqueles formados no instituto de formação de professores em estudo, e no modelo 10<sup>a</sup>+1 ano. Também poderia ser de um outro modelo, desde que tivesse sido formado no instituto pesquisado. Felizmente as direções anuíram ao meu pedido.

Identificados os sujeitos participantes da pesquisa, marquei a reunião de forma separada. A primeira, com os professores formadores, que se realizou no dia 28 de junho de 2021. Nessa reunião, apresentei-lhes o projeto de pesquisa, o perfil sociográfico que contém um questionário e o TCLE<sup>40</sup>. Pedi-lhes para indicar um formando para participar da pesquisa, e assim fizeram-no e, na semana que marcou o início das atividades, já tinha os contatos dos formandos indicados. No dia 30 de junho de 2021, foi a vez de me reunir com as professoras da Escola Primária de 1º e 2º Grau. O procedimento foi o mesmo ao da reunião com os professores formadores. No dia 31 de junho de 2021, neste caso um sábado, reuni-me com os formandos. Apresentei o projeto de pesquisa e o TCLE.

O trabalho de acompanhamento direto das aulas iniciou-se simultaneamente nas duas instituições, no dia 05 de julho de 2021 e terminou no dia 02 de novembro de 2021, perfazendo quatro (04) meses de observação e de interação com os sujeitos pesquisados. Porém, devido ao calendário letivo, tivemos interrupção de três (03) semanas nas observações das aulas, para permitir a realização de avaliações semestrais, trimestrais e miniférias. São, no total, catorze (14) sujeitos participantes, e sobre eles, falaremos mais adiante.

Sobre a escolha do modelo de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica já foi dito anteriormente. O que ficou por esclarecer são as questões da localização de pesquisa, ou seja,

---

<sup>40</sup> Veja o Anexo C.

de que forma essa localização facilitou e possibilitou vantagens à sua realização. Escolhi a província de Tete por ser a província onde trabalho e também onde concluí o ensino médio e onde prestei o vestibular para fazer a graduação.

Vale dizer que esses fatores me fizeram sentir na obrigação de dar o meu contributo com vista à resolução ou à minimização dos problemas que afetam a província. Sendo um profissional de Educação, nada melhor que contribuir na área de minha atuação, pois possuo conhecimentos mínimos que me possibilitam dar os primeiros passos. A escolha de instituto de formação de professores primários em questão se deve, por um lado, pelo fato de ter trabalhado nele como professor formador de MELP, e assim conhecer melhor a “casa”, que me permitiria melhor inserção no seio da comunidade escolar. Por outro lado, por estar localizado no mesmo distrito, onde atualmente trabalho e resido, possibilitando, desta maneira, menos complicações na negociação para obtenção de autorização para a realização de pesquisa, devido aos fatores burocráticos e à pandemia do coronavírus (COVID-19). Ratifico que nessa instituição trabalhei com quatro (4) professores formadores e, de igual número, com formandos (professores em formação inicial). Assim, foi possível acompanhar as práticas docentes dos professores formadores, por meio deste “estar presente” no seu cotidiano de sala de aula.

Para tornar a minha pesquisa mais robusta e completa, decidi incluir uma outra instituição, neste caso uma escola primária. Essa inclusão permitiria acompanhar a prática e o cotidiano do professor primário, e assim relacionar a formação de professores e o trabalho pedagógico. Vale lembrar que essa inclusão consistiu na observação de aulas de seis (06) professoras de I, II e III ciclos de ensino primário, especificamente, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes. O trabalho com essas professoras em exercício me possibilitou o acesso a suas práticas cotidianas em sala de aula, a conversas e a entrevistas semiestruturadas, que indagaram sobre como foi feita a formação relativamente ao ensino de leitura literatura e quais eram as práticas de leitura exploradas pelo instituto durante a formação de cada uma delas. Portanto, a inclusão dessas professoras permitiu-me uma aproximação maior a respeito da relação entre os procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura literária e as práticas de leitura estimuladas pelo instituto.

Embora algumas professoras não se enquadrem ou não se encaixem no modelo em estudo, 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica, o principal material didático para o ensino de MELP continua o mesmo, Guia do Professor de MELP, que tem a mesma organização dos

conteúdos do Programa de MELP, como fiz menção anteriormente. Neste caso, vale lembrar que, se mudam os currículos ou os modelos de formação de professores, mas não mudam os conteúdos da disciplina em questão. Vide abaixo a estrutura da escola primária:

#### 4.5.1.1 Escola primária completa

##### 4.5.1.1.2 Estrutura física

Tomando como referência a entrada principal, ou átrio, à esquerda, vê-se o primeiro bloco, que mistura secção administrativa e as salas de aula. A secção administrativa lida com a gestão dos livros de turma, toques para entradas e saídas dos alunos das salas de aula, controle de presença dos funcionários e outros serviços. Na entrada deste bloco, e à esquerda, temos o Gabinete de Diretora-Adjunta da Escola, e, à direita, a sala dos professores e, seguindo em frente, temos a secretaria. À esquerda, encontra-se o Gabinete do Diretor da escola. Ainda neste bloco, temos as salas 1 e 2.

Voltando ao ponto de partida, desta vez seguindo à esquerda, temos o bloco 2 constituído por cinco (5) salas de aula. Seguindo em frente, temos dois blocos vizinhos, 3 e 4, que têm 3 e 5 salas de aula, respectivamente. Na ponta direita da escola, há mais duas salas de aula, que funcionam nas residências do Diretor da escola e da Diretora Adjunta.

No seu todo, a instituição possui 15 salas de aula, e conta ainda com 4 banheiros, sendo um de Diretor da escola, um para professores e professoras, e dois banheiros para alunos e alunas. Cabe dizer que ela não tem energia elétrica, nem muro. Essa falta de vedação permite que a população circunvizinha a utilize como travessia para diversos pontos do bairro. Contudo, esse cenário não perturba o decorrer normal das aulas.

##### 4.5.1.1.3 Números de alunos e turmas

A escola possui 2177 alunos, frequentando 1<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> classes, nos períodos matutino e vespertino. Vide tabela a seguir:

**Tabela 4:** Classes e turmas de Escola Primária de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Grau

---

Classe	Turma
1 <sup>a</sup>	A, B, C e D
2 <sup>a</sup>	A, B, C, D e E
3 <sup>a</sup>	A, B, C, D, E e F
4 <sup>a</sup>	A, B, C, D e E
5 <sup>a</sup>	A, B, C, D e E
6 <sup>a</sup>	A, B, C e D
7 <sup>a</sup>	A, B, C e D

---

**Fonte:** Escola Primária de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Grau

A instituição é composta pelos seguintes membros diretivos: Diretor da Escola, Diretora Adjunta e Presidente do Conselho. Para o funcionamento dessas estruturas, estão disponíveis os seguintes documentos normativos: Constituição da República, Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, Regulamento do Ensino Primário, Regulamento de Avaliação e o Regulamento Interno da Escola.

Vale ressaltar que a instituição escolar possui no seu todo quarenta e um (41) funcionários. Destes, trinta e oito (38) são professores, e três (3) não são docentes, sendo dois (2) que compõem a direção, e um (1) é colocado à secretaria. Dos trinta e oito (38) professores, três (3) são homens e trinta e cinco (35) são mulheres.

#### 5.5.1.1.4 Estrutura social da escola primária de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> grau

O tempo de permanência na escola permite-me afirmar que o ambiente escolar é favorável para a ocorrência do processo de ensino-aprendizagem. Professores, alunos, funcionários, pais e encarregados de educação gozam de uma boa relação. A comunidade tem sua representação no âmbito escolar por meio do conselho de escola, o qual estabelece a ligação entre essas instituições.

Com relação às condições das infraestruturas, como documentam as imagens indicadas, pensamos que é urgente a intervenção das entidades responsáveis, porque não são minimamente adequadas para o desenvolvimento de atividades em prol do processo de ensino-aprendizagem. Nas aulas observadas, constatei que os alunos estavam bastante entusiasmados; não faltavam às aulas e eram bastante participativos. As salas de aulas eram limpas e organizadas, e os alunos, em sua maioria, estavam sentados no chão, porém, muito bem organizados, cumprindo com as medidas sanitárias de prevenção ao coronavírus, pois estavam devidamente mascarados como documentam as imagens e respeitavam o distanciamento.

A disposição dos alunos em salas de aula permitiu que as professoras encaminhassem as aulas do jeito que planejaram, pois podiam circular livremente e assim atender os alunos individualmente, posto que as turmas foram divididas em dois grupos de forma a respeitar as medidas de prevenção e combate ao coronavírus.

Diante dessas condições que as imagens documentam, o empenho e o esforço dessas professoras em ensinar diariamente as crianças é louvável. São verdadeiras guerreiras, pois a escola não tem biblioteca, não tem energia elétrica, não tem livros de literatura infantojuvenil, e a maioria das salas de aula não têm janelas, o que permite a entrada de vento, poeira, chuva e frio. Fica registrado aqui o quanto essas professoras e seus alunos se dedicam às práticas de trabalho: ambos – professoras e suas turmas, apesar das restrições impostas pelas condições materiais de produção, apresentam disposição e motivação para as atividades.

#### 4.5.1.2 Instituto de formação de professores

##### 4.5.1.2.1 Estrutura física

A estrutura física da instituição está constituída da seguinte maneira: um bloco administrativo, composto por secretaria; setor administrativo; sala de sessões e gabinetes de Diretor e Diretor-adjunto pedagógico (DAP). Há uma biblioteca, sala de informática, quatorze salas de aulas, sala de professores, salas de departamentos, sala de sessões, uma cozinha, um salão de refeições, quatro banheiros e centro internato. Vide adiante número de alunos.

#### 4.5.1.2.2 Números de alunos

Na instituição, estão em vigor dois modelos de formação de professores, nomeadamente: 10<sup>a</sup>+1 ano e 12<sup>a</sup> +3 anos. O primeiro modelo possui no total 267 alunos (formandos), sendo 127 mulheres e 140 homens, distribuídos por 12 turmas. O modelo 12<sup>a</sup>+3 anos possui 105 alunos, dos quais 57 são mulheres e 48 são homens, que constituem 4 turmas.

#### 4.5.1.3 Estrutura administrativa e funcionamento do IFP

O corpo administrativo do instituto está organizado da seguinte maneira:

1. Diretor do Instituto;
2. Diretor Adjunto do Instituto;
3. Diretor Adjunto Administrativo;
4. Diretor Adjunto do Internato;
5. Chefe da Secretaria.

Possui no seu todo 42 funcionários. Destes, 11 são não docentes e 31 docentes. Dos funcionários, 5 são mulheres e 6 são homens. Dos docentes, dois fazem parte do corpo diretivo: Diretor e Diretor Adjunto. Assim, são, no total, 29 professores formadores, sendo 7 mulheres e 22 homens.

##### 4.5.1.3.1 Estrutura social de IFP

Com efeito, o instituto possui instalações em muito bom estado. O ambiente é bastante acolhedor e limpo, as salas de aula oferecem carteiras para todos os alunos, e as janelas e os respectivos vidros estão em bom estado. Em suma, o ambiente é propício para os processos de ensino e aprendizagem.

#### 4.5.1.4 Formandos graduados no modelo 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica

A seguir, apresentar-se-á o quadro de formandos graduados nos últimos 14 anos. Pode ser constatado que, mesmo com a pandemia, o número de formandos não diminuiu. Ao contrário, em 2020 houve uma retomada crescente de sujeitos formados. No decorrer desse período também se pode observar que a distribuição entre mulheres e homens é quase equivalente:

**Tabela 5:** Formandos graduados no intervalo 2007- 2020

Ano	Graduação de Formação Inicial		
	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>HM</b>
2007	368	274	642
2008	234	138	372
2009	137	238	375
2010	224	228	452
2011	89	72	161
2012	64	22	86
2013	131	96	227
2014	182	179	361
2015	174	169	343
2016	121	135	256
2017	152	169	321
2018	109	101	210
2019	68	91	159
2020	223	215	438
<b>TOTAL</b>	<b>2276</b>	<b>2127</b>	<b>4403</b>

**Fonte:** IFP, elaborado pelo autor (2021)

#### 4.5.1.5 Descrição/Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa catorze (14) sujeitos, distinguidos da seguinte maneira: quatro (04) formadores (duas mulheres e dois homens), dois de MELP, um de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais e um de Metodologia de Ensino de Línguas Bantu de Moçambique; quatro (4) formandos do presente ano (três homens e uma mulher) e seis (6) professoras em exercício formadas no IFP em estudo. A escolha desses sujeitos participantes se deve, fundamentalmente, pela responsabilidade que cada um deles tem no processo de ensino-aprendizagem.

Respeitando as questões de ética acordadas no TCLE, de modo a preservar as identidades dos sujeitos pesquisados, atribuí-lhes nomes fictícios para os professores formadores– **Prof.For. Chiboma, Prof. For.2 Nduko, Prof. For.3 Tchanazi e Prof. For. Nsai**; para as professoras em exercício: - **Prof.<sup>a</sup> Mweti, Prof.<sup>a</sup> Mawengwa, Prof.<sup>a</sup> Chicondi, Prof.<sup>a</sup> Sumbi, Prof.<sup>a</sup> Nhamadjau e Prof.<sup>a</sup>6 Nhautche**. E, finalmente, formandos ou professores em formação inicial: **F. Nyeleti, F. Zava, F. Mpiuka e F.Tchapepa**.

Ao ser traçado o perfil de cada um, levou-se em consideração os seguintes aspectos: gênero, idade, origem socioeconômica da família, percurso acadêmico, experiência profissional, experiência de leitura literária de livros impressos e digitais<sup>41</sup>.

**Tabela 6:** Perfil dos sujeitos pesquisados

<b>Nome/idade/gên./ Est. Civil</b>	<b>Classe social/ línguas faladas</b>	<b>Formação/ exp.</b>	<b>Hábito de leitura</b>
Chiboma, de 34 anos. Gênero masculino. Solteiro e pai de dois (02) filhos.	Cresceu em uma família de classe média. Os pais têm nível superior. É falante das línguas: <i>cisena</i> (L1) e portuguesa (L2).	Nível superior. Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu. Estudou em uma instituição pública. Formador de línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilíngue há sete (7) anos.	Lê desde a sua infância. Lê mais livros na internet ( <i>online</i> ). Atualmente lê livros da sua área profissional (livros didáticos). Não frequenta bibliotecas.
Nduko; 56 anos. Gênero masculino.	Cresceu em uma família de classe baixa. Os pais	Nível superior. Licenciatura em Ensino de	Lê apenas matérias ou livros da sua

<sup>41</sup> O roteiro de perguntas para traçar este perfil está no Anexo D.



Casado e pai de seis (06) filhos.	praticavam agricultura de subsistência e eram analfabetos. É falante das línguas: <i>nyanja</i> (L1) e portuguesa (L2)	Geografia. Formador de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais. Estudou em uma instituição pública. Possui 35 anos de experiência, dos quais 24 como professor primário.	área profissional, (impressos e eletrônicos). Não frequenta bibliotecas.
Tchanazi, 46 anos. Gênero feminino, solteira e mãe de três (03) filhos.	Cresceu em uma família de classe baixa, os pais eram praticantes de agricultura de subsistência e analfabetos. Falante das línguas: <i>nyanja</i> (L1) e portuguesa (L2).	Nível superior. Licenciatura em Ensino de Português, modelo EaD quatro (04) anos. Estudou em uma instituição privada. Formadora de MELP. Tem dezoito (18) anos de experiência, metade deles como formadora.	Na infância lia mais livros religiosos, sobretudo a Bíblia. Atualmente lê livros da sua área profissional. Frequenta bibliotecas.
Nsai <sup>42</sup> . Gênero feminino, casada e mãe de quatro (04) filhos.	Cresceu em família de classe baixa. Falante das línguas: <i>nyanja</i> (L1) e portuguesa (L2).	Formadora de MELP. Licenciada em Ensino de Português.	Na infância, lia tanto em casa, quanto na escola. Lê com frequência livros didáticos ou de sua atuação profissional. Gosta de poemas de Luís de Camões.  Não frequenta biblioteca.
Mweti, 37 anos. Gênero feminino, casada e mãe de dois (02) filhos.	Cresceu em uma família de classe baixa. Os pais tinham 9ª classe. Falante das línguas: <i>nyanja</i> (L1) e portuguesa (L2).	Formação 10ª+2 anos. Nível médio (12ª classe). Atualmente frequenta o curso de Licenciatura em Administração e Gestão Escolar, modelo EaD. Fez o curso básico agrário. É professora do ensino primário há 15 anos.	Lê com regularidade, notícias sobre celebridades e receita de cozinha. Também lê livros da sua área profissional (livros didáticos). Não frequenta biblioteca.
Mawengwa, 29 anos; gênero feminino;	Cresceu em uma família de classe média. É	Formação 10ª+1 ano	Lê com frequência, romance, livros de

<sup>42</sup> Não indicou a idade.

solteira e mãe de um (01) filho.	falante de línguas <i>nyanja</i> (L1) e português (L2)	Licenciada em Ensino de Biologia, na modalidade EaD, quatro (04) anos. Em uma instituição privada; tem onze (11) anos de experiência, como professora de ensino primário.	sua área profissional e notícias de esporte. Frequenta biblioteca e internet.
Chicondi, 39 anos. Gênero feminino, solteira e mãe de quatro (04) filhos.	Cresceu em uma família de classe baixa. Os pais eram pais analfabetos. É falante das línguas: <i>nyanja</i> (L1) e portuguesa (L2).	Formação 10 <sup>a</sup> +2 anos. Nível médio. Em uma instituição pública.  Possui dezessete (17) anos de experiência como professora de ensino primário.	. Lê com frequência livros didáticos ou de sua área de atuação. Gosta de textos narrativos ou gêneros com estrutura narrativa. Usa a internet e o meio utilizado é o telefone celular. Busca notícias.
Sumbi, 36 anos. Gênero feminino, casada e mãe de três (03) filhos.	Cresceu em uma família de classe baixa. Os pais têm nível superior. É falante das línguas: <i>cicewa</i> (L1) e portuguesa (L2).	Formação 10 <sup>a</sup> +1 ano. Nível médio (12 <sup>a</sup> classe). Em uma instituição pública. Atualmente, frequenta o nível superior, também em uma instituição pública. O curso é Administração e Gestão Escolar, na modalidade EaD, com duração de cinco (05) anos. Possui 11 anos de experiência como professora de ensino primário.	Lê com regularidade livros didáticos ou da área profissional e notícias na internet. Não frequenta biblioteca.
Nhamadjau, 29 anos. Gênero feminino, solteira e mãe de três (03) filhos.	Cresceu em uma família de classe baixa. Os pais têm nível básico. Falante das línguas: <i>nyanja</i> (L1) e portuguesa (L2).	Formação 10 <sup>a</sup> +1 ano.  Nível médio (12 <sup>a</sup> classe); atualmente frequenta o nível superior, o curso Ensino de Português, em uma instituição privada. Possui nove (09) meses de experiência.	Lê com frequência livros didáticos. Na infância lia livros na escola e conteúdos religiosos (catequese) na igreja. Não frequenta biblioteca.

Nhautche, 41 anos. Gênero feminino, solteira e mãe de quatro (04) filhos.	Cresceu em uma família de classe baixa. Falante de línguas: <i>nyanja</i> (L1) e portuguesa (L2).	Formação 10 <sup>a</sup> +2 anos (Nível médio). Possui vinte e um anos (21) de experiência.	Na infância lia livros didáticos e apontamentos. Lê com frequência livros didáticos ou da sua área de atuação.
Nyeleti, 26 anos. Gênero feminino; casada e mãe de um (01) filho	Cresceu em uma família de classe baixa, os pais possuem nível superior; falante de línguas <i>nyungwe</i> (L1) e portuguesa (L2).	Nível médio (12 <sup>a</sup> classe). No ensino público. Frequentou o ensino superior, na rede privada, mas não concluiu; formanda do curso 10 <sup>a</sup> +1 ano.	Na infância, incentivada pelos pais, leu livros de literatura e jornais. Atualmente lê com frequência livros do seu curso e de literatura. Estava lendo um romance (não indicou título). Frequenta bibliotecas
Zava, 24 anos. Gênero masculino, casado e pai de um (01) filho.	Cresceu em uma família de classe baixa. O pai tem o nível superior. Falante das línguas: <i>cinyanja</i> (L1) e portuguesa (L2).	Nível superior. Licenciatura em Ensino de Geografia. Estudou no ensino público. Formando de curso 10 <sup>a</sup> +1 ano.	Lê livros religiosos, como a Bíblia desde a sua infância. Faz leitura de livros do seu curso, para sua formação (impressos e eletrônicos). Frequenta bibliotecas.
Mpiuka, 22 anos. Gênero masculino e solteiro.	Cresceu em uma família de classe média. Pai tem nível superior e a mãe nível básico. Falante das	Nível médio (12 <sup>a</sup> classe). Estudou em uma instituição pública.	Lê com regularidade. Frequenta biblioteca e busca por livros de sua área de formação e

	línguas: <i>nyungwe</i> (L1) e portuguesa (L2).		sobre cultura moçambicana.
Tchapepa, 21 anos. gênero masculino, solteiro.	Cresceu em uma família de classe baixa. O pai tem o nível médio e a mãe concluiu o ensino primário completo (7ª classe). Falante de línguas: <i>cisena</i> (L1) e portuguesa (L2).	Nível médio (12ª classe). Estudou em uma instituição pública. Formando de curso.	Na infância lia panfletos, placas publicitárias ( <i>outdoors</i> ), manchetes e rodapé de telejornais. Frequenta com regularidade bibliotecas (físicas e eletrônicas) e busca por livros de sua formação. Gosta de gêneros com estrutura narrativa.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2021)

## 5 GERAÇÃO E INTERAÇÃO COM OS DADOS DA PESQUISA: ANÁLISE DE DADOS

*Não são só os livros que se leem. Falamos em ler e pensamos apenas em livros, nos textos escritos. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. (...) O desafio seria alfabetizar sem que a riqueza da oralidade fosse eliminada. O desafio seria ensinar a escrita a conversar com a oralidade.*

(**Mia Couto**, in Unidades de Leitura – Trilogia Pedagógica, 2003, p. 1)

Este capítulo está reservado para análise e interpretação dos dados. Segundo Ludke e André (1986), analisar dados significa trabalhar todo o material coletado durante a pesquisa, a suceder: os relatos de observação participante, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. Está assente em duas seções, que correspondem ao igual número de categorias: práticas de leitura, e ensino de literatura: entre discurso oficial e a atuação cotidiana na sala de aula.

Como já mencionado, a abordagem da presente pesquisa é qualitativa e a perspectiva é etnográfica. Desta feita, para a geração de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada e observação participante. Com relação a este último procedimento, ele consistiu fundamentalmente no acompanhamento de aulas nas duas instituições pesquisadas. Como também já foi feita menção, utilizou-se a análise documental, para complementar, validar e aprofundar dados obtidos por meio de procedimentos acima indicados, como alerta (GODOY, 1995). É com base nas informações obtidas, por meio de análise documental, que serão feitas inferências das falas dos sujeitos participantes ditas nas entrevistas semiestruturadas, conversas informais e o registro das anotações do diário de campo. Basicamente, esta análise consiste no cruzamento e na problematização de quatro principais documentos orientadores: Lei do SNE (Lei 6/92), programa de língua portuguesa de ensino primário, programa de MELP e guia do professor de língua portuguesa (Manual do Formador) com os aspectos referidos às práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados, tendo em conta a vivência em campo junto às turmas de estudantes e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores das escolas e com os professores formadores do IFP..

As duas categorias de análise, indicadas anteriormente, são resultado de três questões norteadoras do presente estudo:

1. Quais práticas de leitura estão presentes no curso de formação inicial de professores?
2. Como é desenvolvida a formação de professores primários para responder a demanda de ensino de leitura de literatura no ensino primário?
3. Como é abordada a questão da leitura literária no curso de formação inicial de professores primários?

### **5.1 Práticas de leitura**

Esta seção vai se debruçar sobre as pistas e indícios colhidos no trabalho de campo sobre as práticas de leituras estimuladas e/ou exploradas pelo instituto de formação de professores primários, as práticas de leitura de professoras em exercício e as práticas socioculturais dos professores formadores, professoras em formação/exercício e os formandos(a) (professores(as) em formação inicial. A finalidade é conhecer que práticas de leitura são estimuladas e/ou exploradas pelo curso de formação de professores primários e como afetam o ensino de leitura de literatura na escola primária. Pretende-se, ainda, compreender as possíveis relações entre os relatos sobre as práticas (práxis) socioculturais dos sujeitos pesquisados e as modalidades de leitura por si utilizadas com maior frequência.

Tomando os dados gerados, a percentagem dos que responderam positivamente à questão relativa à frequência de leitura de obras literárias nos últimos três (03) ou seis (06) meses é de 14%. O que significa que 86% dos professores não leem obras literárias com frequência. Esses números são preocupantes, tendo em conta que essa classe é a principal responsável pela promoção e incentivo à leitura de literatura aos novos membros da sociedade. Especificando esses dados, dos quatorze (14) entrevistados, apenas dois (02) afirmaram lerem com frequência, sendo duas professoras, uma em exercício e outra em formação (formanda). É importante considerar a informação relativa aos professores formadores, que, de acordo com os dados, nenhum deles lê com frequência obras literárias, o que é mais preocupante ainda, dadas as funções que desempenham nesse processo. Outro dado interessante, é o número de leitores

de literatura entre os formandos e professoras, que é um (01) para cada grupo, correspondendo 25% a 17% respectivamente.

Todos esses dados mostram, de forma geral e particular (curso em estudo), que os cursos de formação de professores estimulam pouco a leitura de literatura. Eles também permitem inferir que os professores formadores, independentemente da sua área de formação, promovem pouco a prática de leitura de literatura e parecem não atuar como modelos de leitores, bem como não dão os seus testemunhos ou suas experiências de leitura de literatura, o que pressupõe que a leitura de literatura não constitui prática social dos sujeitos pesquisados. Consequentemente, acaba influenciando as práticas pedagógicas, pois existe uma relação importante entre o contexto social e o contexto da sala de aula – cultura local e a cultura escolar. Como afirmado antes, as práticas pedagógicas se articulam com as práticas socioculturais.

Sendo o povo moçambicano, maioritariamente bantu, de tradição oral, habituado à transmissão de conhecimentos e de informação por meio de oralidade, existe melhor chance de ter um ensino de leitura de literatura baseada na ideia de oralidade, promovendo assim menos leitura de literatura de imprensa de modo a incutir pouco nos alunos o gosto pela leitura, pois ela não faz parte de sua própria cultura. Perante essas condições, e de acordo com as suas possibilidades, é função da escola fazer o possível, de maneira a alterar o quadro que lhe é apresentado, por intermédio de integração (incorporação) de leitura de literatura nas práticas pedagógicas e de forma positiva e significativa, proporcionando condições aos seus alunos ou às crianças, com a finalidade de que ocorra o ensino de leitura de literatura, que desperte interesse nas crianças ou nos alunos. Vale lembrar que os procedimentos didático-pedagógicos ou métodos pedagógicos, a serem utilizados pelos(as) professores(as) impactam a eficácia ou não da incorporação dessas leituras literárias.

Diante dessas implicações, tanto no curso de formação de professores primários quanto na escola primária, as categorias de leitura que mais se evidenciam é a leitura como busca de conhecimento e leitura de informação. Consoante a isto, não há como dizer se essas duas categorias sejam menos importantes, pelo contrário, elas são importantes, porém, contribuem pouco para o alcance do objetivo fundamental para o ensino de literaturas na disciplina de língua portuguesa, impactando sobremaneira nos formandos, uma vez que já vêm com esses problemas do ensino secundário, conforme disse anteriormente Fumo (2019).

E como ninguém ensina o que não sabe, há maior probabilidade de esses futuros professores ou professoras, ao se dedicarem à promoção de leitura de literatura, limitem-se a imitar o que faziam os seus professores, já que eles não foram ensinados a apreciarem a leitura de literatura; e isso se aprende, como diz (LAJOLO, 2005). Sobre esse aspecto, o presente estudo considera o parecer de Britto (2003, p. 76), que diz o seguinte: “A escola de formação de professores deve ter curso permanente sobre leitura”.

Com relação à promoção de leitura de literatura, é vital realçar que esse é o papel de todos os membros da comunidade escolar, sobretudo o dos professores, haja vista que estes últimos são os principais responsáveis, indiferentemente da disciplina que estiverem lecionando. Neste caso, pode-se citar o seguinte exemplo: testemunho do professor como leitor: compartilhar/socializar com suas turmas sua história de leitura pode ser um fator incentivador, já que, para a maioria dos alunos, os professores são referências e marcam suas vidas de forma positiva. Ciente disso, a instituição escolar pode envidar esforços de maneira que essa demanda de leitura de literatura se torne, na verdade, uma prática social. Por este motivo, uma das vias passa pela inclusão de professores de outras disciplinas. Pelo fato de a leitura constituir-se como uma atividade social, demandada pela prática cotidiana, todos os professores possuem alguma vivência e até mesmo suas preferências de leitura e podem, portanto, divulgar entre os alunos suas experiências de leitores (LAJOLO, 2005). É cabível pontuar que delegar, de forma exclusiva, aos professores de língua portuguesa essa tarefa escolar, como tem sido feito nos últimos anos, é contribuir implicitamente para a não promoção de leitura de literatura e a manutenção de *status quo*. Kleiman e Moraes, (1999), ao defenderem projetos de letramento como forma de favorecer a integração de todas as disciplinas escolares, explicam que cada professor, independentemente de sua especialização na área de ensino, precisa se apoiar de alguma maneira em atividades de leitura. Se tais atividades puderem ser nucleadas com temas do cotidiano, com demandas da vida prática da comunidade em que se insere a escola, a leitura ganha uma maior potência, pois torna-se visível com ela o desenvolvimento de diferentes frentes de trabalho didático.

Sobre essa necessidade de envolver todos os professores no estímulo e na promoção da leitura de literatura, os moçambicanos, Timbane e Abdula (2016) e a brasileira Kleinfelder (2021) defendem a presença da leitura de literatura em todas as práticas pedagógicas das disciplinas ou matérias. Abdula e Timbane (2016) afirmam que todas as matérias podem se



apoiar nas obras literárias para desenvolver conteúdos que venham a animar os discentes em todos os níveis educacionais. Para eles, todos os educadores, não obstante à disciplina que ensinam, deviam pensar, fomentar e incentivar a leitura e uso de textos literários de forma a trazer mais motivação nos estudos tanto da própria arte literária quanto em áreas afins. Reforçam ainda que o não uso de textos em outras disciplinas revela sobretudo a falta de cultura de leitura por parte de muitos professores, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Por sua vez, Kleinfelder<sup>43</sup> (2021), na sua dissertação de mestrado, pela Unicamp, com o título *‘Mas Leitura de Literatura não é só na Aula de Língua Portuguesa, prô?’: desenvolvendo práticas pedagógicas de Geografia com auxílio da literatura* teve o objetivo de problematizar as potencialidades do desenvolvimento de práticas pedagógicas de Geografia por conta da inserção de leitura de Literatura dentro de algumas temáticas de ensino para o 7º ano do Ensino Fundamental. Como resultado, este estudo mostrou o seguinte: i) apesar de suas características específicas, como áreas de conhecimento, o saber, sistematicamente acumulado pela leitura de Literatura, potencializa e enriquece os estudos desenvolvidos pela Geografia na área de ensino na escola; ii) a leitura de Literatura traz a possibilidade de conhecer lugares e paisagens além do que os livros didáticos apresentam como conteúdo, contribuindo para sua pesquisa em campo, proporcionando a aproximação dos alunos com diferentes textos/autores literários brasileiros.

Perguntados sobre leitura fruição/lazer em nossas entrevistas, dos quatro (04) professores formadores, apenas uma afirmou conhecer esta categoria de leitura. Entre as professoras em exercício, o número é maior, e entre os professores em formação inicial (formandos), apenas um. Fato curioso é que de todos os professores ou as professoras que disseram conhecer a proposta da leitura fruição/lazer, nenhum deles a pratica em sala de aula, embora sua prática esteja preconizada nos programas de língua portuguesa do ensino primário. Todavia, mesmo tendo dito que não conhecia essa categoria de leitura, o professor formador

---

<sup>43</sup> KLEINFELDER, Daniela. **Mas leitura de literatura não é só na aula de Língua Portuguesa, prô?: desenvolvendo práticas pedagógicas de geografia com o auxílio de textos literários.** 2021 Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2021.

**Chiboma**<sup>44</sup> a tinha como uma das atividades iniciais nas suas aulas, e sobre isso será falado na seção subsequente.

## **5.2 Ensino de literatura: entre discurso oficial e a atuação cotidiana na sala de aula**

Nesta seção, pretende-se problematizar a relação entre o discurso oficial (documentos orientadores) no tocante ao ensino de leitura de literatura e a prática cotidiana acompanhada em sala de aula, mais particularmente analisar os documentos oficiais, a saber: programa de MELP, Guia do Professor de Língua Portuguesa (Manual do formador) e o programa de língua de ensino primário. São projetos que, por um lado, orientam o processo de formação de professores para o ensino de língua portuguesa e, por outro lado, orientam as atividades práticas do professor primário com sua turma de alunos. Neste contexto, são analisados os documentos que constituem um dos três aspectos importantes na formação do professor, como visto anteriormente – formação pedagógica, conforme Aranha (1990). Vale lembrar que este aspecto é fundamental, posto que torna a atividade sistematizada e intencional.

A estas disposições, busca-se compreender as duas facetas: a formação profissional, que fornece a fundamentação teórica do trabalho pedagógico, e a prática pedagógica, ambas relacionadas ao ensino de leitura literária nas aulas de língua portuguesa, e de que forma se articulam com o seu objetivo de despertar no aluno ou criança o gosto pela leitura de literatura. Por consequência, o presente estudo pretende ainda refletir sobre as nuances do que é denominado por leitura prazer/deleite/lazer. Dito de outra forma, procurou-se: i) indicar sugestões para o ensino de leitura de literatura, presente nos documentos oficiais; ii) identificar quais propostas didático-pedagógicas para o ensino de leitura de literatura são dadas para conhecer os formandos (professores em formação inicial); iii) identificar as ações desenvolvidas pelos professores formadores e as professoras primárias em exercício nas suas práticas cotidianas em sala de aula, que visam desenvolver ou despertar o gosto, o interesse, pela leitura de literatura nos seus alunos.

---

<sup>44</sup> Lembrando aqui que foram entrevistados quatro (04) professores formadores, seis (06) professoras primárias e quatro (04) professores em formação inicial (formandos). Os nomes, como já informado, são fictícios.

Nas escolas moçambicanas, o ensino de literatura está integrado à disciplina de LP, devendo ocorrer aquilo que Fonseca (2000) chama de inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura, pois há uma relação de complementaridade entre ambos. Porém, na prática, esta relação de complementaridade não tem se materializado; talvez porque muitos programas de ensino de língua portuguesa não apresentem estratégias ou métodos didático-pedagógicos voltados essencialmente para ensino de leitura de literatura.

É quase que incontornável falar de ensino sem fazer menção aos programas de ensino, uma vez que estes são a base – ou suporte – de quase todo processo pedagógico nas escolas. Como bem pontua o Moçambique<sup>45</sup>: “os programas de ensino são os alicerces pedagógicos nas escolas, pois orientam as atividades de planificação de aulas, de reflexão sobre práticas educativas, de seleção e análise de material didático, entre outras atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem”.

Moçambique (2015), por sua vez, vai entender os programas de ensino como instrumentos de base para as discussões pedagógicas dos professores nas escolas, planificação de aulas, reflexão sobre a prática educativa, análise do material didático e elaboração de projetos educativos, contribuindo para melhorar o desempenho profissional dos profissionais de educação.

Antes de adentrar nos programas de língua portuguesa de ensino primário, programa de MELP e Guia do Professor, é crucial destacar que foram efetuados os procedimentos recomendados por Cellard (2008), de modo a aferir a autenticidade, a natureza e a confiabilidade dos documentos. Assim foi feita a busca pelo portal de Moçambique<sup>46</sup>.

Após a análise preliminar, como indica Cellard (2008), o passo subsequente foi realizar a leitura com vista à sintetização do essencial de cada um dos programas. Optou-se, neste sentido, por uma ordem crescente, ou melhor, primeiro será focalizada a formação de professores (via MELP e Guia do Professor) e depois o ensino primário.

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://ead.mined.gov.mz/manuais/Didatica%20de%20Lingua%20Portuguesa/aula2.0.html>>. Acesso em: 13 maio 2021.

<sup>46</sup> <https://www.mined.gov.mz>.

Com exceção do Guia do Professor de Língua Portuguesa, ambos os programas de ensino têm como o autor o INDE<sup>47</sup>, uma das instituições subordinadas ao MINEDH, que tem a seguinte missão:

- Liderar a planificação e o desenvolvimento curricular;
- Realizar investigação de base e aplicada, para o desenvolvimento da educação em Moçambique.

Dentre tantas responsabilidades, destaca-se a seguinte: elaborar materiais de apoio aos professores.

#### 5.2.1 Programa de MELP: guia do professor de língua portuguesa

Ele possui dezessete (17) páginas e está organizado da seguinte maneira:

- a) Introdução;

O programa de MELP pretende dar ao formando as diferentes técnicas e estratégias ligadas à docência desta disciplina. Sendo assim, foi concebido na perspectiva de:

- Dotar os formandos de diferentes estratégias e procedimentos didáticos para cada uma das áreas que compõem a disciplina de língua portuguesa;
  - Desenvolver habilidades que permitam ao formando selecionar as metodologias mais adequadas ao meio, aos interesses e às necessidades dos alunos do Ensino Básico (EPC), (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 3);
- b) Objetivos Gerais;

Dentre tantos, destacam-se os seguintes:

---

<sup>47</sup> Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

- Conhecer as orientações metodológicas que constituem a base do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Básico;
- Dominar os manuais que constituem um instrumento primordial no Ensino Básico, nomeadamente o livro do aluno e o manual do professor, incluindo o programa de ensino;
- Conhecer as diferentes etapas e os procedimentos didáticos para cada uma das áreas que compõem a disciplina de Língua Portuguesa;
- Desenvolver métodos e técnicas inerentes ao ensino-aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita.

Na página subsequente, o programa apresenta a visão geral dos conteúdos, que se apresenta na tabela abaixo:

**Tabela 7:** Estrutura dos Conteúdos de MELP

Unidade Temática	Conteúdos	Carga Horária	
I	A Língua Portuguesa	4	
II	A Didática da Língua Portuguesa como Língua Segunda	8	
			I Semestre 38 horas
III	A Aula de Língua Portuguesa	10	
IV	Ensino-Aprendizagem da Língua Oral	16	
V	Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita	8	
VI	Métodos de Aprendizagem da Leitura e Escrita	8	II Semestre 60 horas
VII	Modalidades de Leitura e Técnicas correspondentes	6	

VIII	Leitura e Interpretação de Textos	6	
IX	Ensino e aprendizagem do vocabulário	4	
X	Ensino-Aprendizagem da Ortografia	8	
XI	Ensino-Aprendizagem da redação	4	
XII	Ensino-Aprendizagem da gramática	6	
XIII	Ensino-Aprendizagem da pontuação	4	
XIV	Avaliação do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa	6	
	Total	98	2

**Fonte:** Moçambique (2006, p. 5)

Como pode-se constatar, a tabela 7 não apresenta conteúdos específicos para o ensino de literatura, contrariando as perspectivas e os objetivos de MELP, que é dar a conhecer e dotar os formandos (professores em formação inicial) de diferentes estratégias e procedimentos didáticos para o ensino de leitura de literatura, uma das áreas da disciplina de língua portuguesa segundo os programas de ensino.

A partir da mesma tabela, percebe-se a ausência de conteúdos que permitam uma formação para responder à demanda de ensino de leitura literária. A partir dessa constatação, depreende-se que a formação pedagógica do professor em formação inicial não toma para si, em termos manifestos no Guia analisado, a responsabilidade de desenvolver atividades de leitura de literatura, deixando, portanto, ao nível de senso comum e não como uma atividade

intencional, que deve ser a prática docente. Este aspecto também se verifica nas seções subsequentes.

Em seguida, salienta-se a seção reservada às Sugestões Metodológicas, divididas em quatro domínios: teórico, comunicação oral, comunicação escrita e funcionamento da língua, nas páginas 6-9. Estas devem servir de base para a atividade do formador em relação ao formando.

#### **a) Plano Temático**

Entre as páginas 10-16, encontra-se o Plano Temático, seguindo o esquema: Unidade Temática, Objetivos Específicos, Conteúdos, Competências Básicas e Carga Horária, como ilustra o exemplo abaixo.

#### **b) Sugestões Metodológicas**

Nesta seção, o programa considera, de maneira primordial, que o professor formador mobilize todos os meios ao seu alcance para que o formando possa, no futuro, promover na sala de aulas o diálogo, o confronto de opiniões, descubra e desenvolva, nas dimensões culturais, lúdicas e estética da língua, o gosto de falar, de ler e o de escrever (MOÇAMBIQUE, 2021, p. 8).

No tocante às sugestões metodológicas, relativas à leitura ou ao uso do texto literário, o programa diz o seguinte:

1. Torna-se necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a leitura e se criem situações e atividades diversificadas que conduzam à prática desta atividade (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 8);
2. Para aprendizagem da leitura e escrita é necessário ler e escrever muito e praticar essas atividades associando-as à situação do prazer de escrever, ler e compreender o que se faz;

3. A aprendizagem da gramática deve estar inserida num texto já estudado.

### c) Bibliografia

Finalmente, há o espaço reservado às obras consultadas ou usadas na elaboração deste programa, que se encontra na última página. Entretanto, no ano letivo de 2021, em decorrência do contexto pandêmico em que todos se encontravam, que impactou o decurso normal das aulas, o INDE/MINEDH ajustou o programa de MELP de modo a responder a essa demanda. Nesse sentido, diminuiu oito (08) horas da carga horária do I Semestre, como documenta a tabela abaixo.

Observando os dois programas (não ajustado e ajustado), o que mais se sobressai é a diminuição da carga horária, como já referido, e a inclusão de medidas preventivas ou de combate à COVID-19.

**Tabela 8:** Estrutura dos conteúdos de MELP

Unidade Temática <sup>48</sup>	Conteúdos	Carga horária	
I	A Língua Portuguesa	2	
II	A Didática da Língua Portuguesa como Língua Segunda	8	I
III	A Aula de Língua Portuguesa	8	Semestre
IV	Ensino-aprendizagem da Linguagem Oral	6	30 horas

<sup>48</sup> Unidade Temática refere-se a uma ideia global sobre o tratamento da matéria proposta, numa dada fase, (MOÇAMBIQUE, 2015).



V	Ensino-Aprendizagem da leitura e da escrita	8	
VI	Métodos de Aprendizagem da leitura e da escrita	6	
VII	Modalidades de Leitura e Técnicas Correspondentes	8	
VIII	Leitura e Interpretação de Textos	6	
IX	Ensino-Aprendizagem do Vocabulário	8	
X	Ensino-Aprendizagem da Ortografia	6	II Semestre
XI	Ensino-aprendizagem da redação	6	60 horas
XII	Ensino-Aprendizagem da Gramática	6	
XIII	Ensino-Aprendizagem da Pontuação	6	
XIV	Avaliação do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa	6	
<b>Carga horária Total</b>		<b>90</b>	<b>90</b>

---

**Fonte:** Moçambique (2021, p. 7)

O Guia do Professor de Língua Portuguesa (Manual do formador de MELP) possui 215 páginas. É uma obra de vários autores, encabeçada por Aldónio Gomes<sup>49</sup>. Foi feita no âmbito

---

<sup>49</sup> Dr. Aldónio Gomes foi um distinto pedagogo português. Nasceu em Lisboa a 30 de dezembro de 1926 e morreu a 09 de fevereiro de 2011. Aluno aplicado e responsável, licenciou-se em Filologia Clássica. Exerceu funções

da cooperação entre Portugal e os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). Segundo consta na nota de apresentação, o guia é destinado aos professores que lecionam a disciplina de língua portuguesa nos países africanos que têm o português como língua oficial, (GOMES *et al*, 1991).

A seguir, é apresentada a tabela que contém a organização dos conteúdos, conforme o índice:

**Tabela 9:** Organização dos conteúdos no Guia do Professor de Língua Portuguesa

Unidade	Conteúdos
Temática	
I	A Língua Portuguesa
II	Ensino-Aprendizagem
III	Princípios Gerais sobre a Didática da Língua Portuguesa como Língua Segunda
IV	A Atitude do Professor
V	A Planificação do Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa
VI	A Aula de Língua Portuguesa
VII	Ensino-Aprendizagem da Língua Oral
VIII	Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita

---

como professor de língua portuguesa, diretor da Telescola, diretor geral no Ministério da Educação, inspetor-geral de Ensino e diretor da obra social. Foi também Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário. Entre os anos 1985 e 1995, foi consultor da Fundação Calouste Gulbenkian e coordenador do projeto de expansão e melhoria qualitativa do Ensino da língua portuguesa, da mesma fundação, que dinamizou a reformulação dos programas de Ensino, a formação dos professores e elaboração de manuais escolares de todos os níveis de Ensino, nos países africanos de língua oficial portuguesa.

Disponível em: <<https://alfagemesantarem.wordpress.com/2011/10/24/dr-aldonio-gomes-nota-biografica/blogs.ua.pt>>. Acesso em: 28 out. 2021.

IX	Métodos de Aprendizagem de Leitura e de Escrita
X	Modalidades de Leitura e de Escrita
XI	Leitura e Análise do Texto
XII	A Escrita
XIII	A Ortografia
XIV	A Pontuação
XV	Ensino-Aprendizagem do Vocabulário
XVI	Ensino-Aprendizagem da Gramática
XVII	Avaliação de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa

---

**Fonte:** GOMES *et al* (1991)

Tendo praticamente a mesma organização dos conteúdos de MELP, também não há referência ao ensino de literatura. O documento restringe-se ao ensino de leitura como alfabetização e não sugere procedimentos didáticos para ensino de leitura que leve à formação de leitor literário. À vista disso, não se constata no texto uma preocupação dos programas em relação à leitura literária de modo específico. As sugestões feitas, abarcam os mais (demais) diferentes gêneros, sem cuidar das especificidades do texto literário, como comprova o seguinte excerto: “os alunos devem ler pequenas histórias, adivinhas, anedotas, avisos, convites, anúncios, cartazes; durante ou após a leitura, o professor deve verificar a compreensão global do que foi ouvido, verificar a compreensão dos aspectos pontuais e verificar a capacidade de atenção” (idem, p. 142-143). Vale lembrar que, este mesmo documento recomenda o uso de biblioteca, leitura semanal de um livro tal como os programas de EP. Portanto, sugere o convívio com uma leitura diversificada.

A análise desses dois documentos permitiu-nos identificar o seguinte quadro: que no curso de formação de professores primários o foco de atenção reside no ensino da língua portuguesa, não se atendo à leitura de literatura de modo estrito. As sugestões apresentadas

abarcam mais (demais) diferentes gêneros, sem haver preocupação ou cuidado com as especificidades do texto literário, cingindo-se a aspectos de ensino de leitura, como decodificação ou decifração do sistema ortográfico, ou ainda o simples ato de ler qualquer texto escrito. Portanto, não se fornece aos professores em formação inicial pressupostos teóricos nem procedimentos didático-pedagógicos que lhes permitam encaminhar à aula de leitura de literatura significativa, isto é, que lhes permite o alcance do objetivo primordial de ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa, que é o de despertar o gosto pela leitura nos alunos. A exemplo disso, os pontos um (01) e dois (02) das **Sugestões Metodológicas** do programa de MELP recomendam que sejam realizadas atividades que levam à prática de leitura ou convívio com a leitura, todavia, não são especificadas quais as atividades e as estratégias a ser desenvolvidas para se atingir estes propósitos.

Trata-se, neste contexto, de recomendações genéricas, superficiais, sem indicações de como fazer e sem exemplos concretos de sua realização, tal como pode ser observado no seguinte enunciado: “É necessário que o formando tome consciência da importância que o ditado e a redação desempenham na aprendizagem. Estas atividades devem ser desenvolvidas, numa forma progressiva desde a primeira classe (MOÇAMBIQUE, 2006, p. 8)”. No entanto, é interessante lembrar que há o conhecimento de que as **Sugestões Metodológicas** apregoadas pelo programa de MELP, bem como qualquer programa de ensino, não constituem receitas, ou por outra, não devem ser seguidas ao pé da letra. Contudo, espera-se que nele estejam fornecidas propostas mínimas para atividades no campo da leitura prazer/leitura deleite, em que normalmente é entendido como o desenvolvimento da leitura de literatura<sup>50</sup>, do aprendizado de apreciação do texto, tal como mencionado por Lajolo (2005).

Em relação aos métodos de leitura, apenas como decifração, o Guia do Professor de Língua Portuguesa aponta os seguintes:

---

<sup>50</sup> No contexto desta dissertação, a leitura da literatura é tomada como próxima da leitura prazer. Mesmo assumindo que a leitura prazer esteja ligada à atribuição de sentido dada pelo leitor, este trabalho acredita que a leitura de literatura pode e tem a função de abrir horizontes, de proporcionar a apropriação de um patrimônio cultural da humanidade, tal como já citado por Candido e Todorov.

- a) Métodos sintéticos<sup>51</sup>;
- b) Métodos analíticos ou globais<sup>52</sup>;
- c) Métodos mistos<sup>53</sup>;
- d) Métodos especiais<sup>54</sup>.

Em função dessas constatações no material consultado, compreende-se que entre o programa de MELP, a Lei do SNE, lei 6/92 de maio de 1992 e o programa de língua portuguesa de EP há alguns desencontros no que se refere à formação e a prática docente. O principal fator determinante é a ausência de procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura de literatura no programa de MELP, que vai na contramão dos objetivos das instituições de formação de professores. E conseqüentemente, é provável haver uma formação que não possibilita ao professor primário encaminhar uma aula de leitura de literatura de forma adequada, uma vez que está desprovido de pressupostos pedagógicos importantes para mediar a aula com intencionalidade e, desta maneira, alcançar o objetivo principal do ensino de literatura na disciplina de língua portuguesa – conferir aos alunos o gosto pela leitura. Para melhor compreensão a respeito dessa possibilidade, analisar-se-á o programa de língua portuguesa do ensino primário, que, em seguida, cruzar-se-á com as constatações resultantes do trabalho de campo, quando acompanhou-se as aulas no Instituto e na escola.

---

<sup>51</sup> Métodos sintéticos são aqueles que iniciam a aprendizagem da leitura partindo de letras ou sílabas. Estes métodos referem-se aos seguintes: método fônico ou João de Deus; método fono-sintético ou ideofônico; método fonético de silabação (GOMES *et al*, 1991, p. 115).

<sup>52</sup> Métodos analíticos ou globais partem palavra, frase ou conto, como unidade de leitura, sem (pelo menos nas primeiras lições), descerem, sistematicamente, à análise dos seus elementos fonéticos. Dentro destes métodos destacam-se: método global de palavras e método global de frases (GOMES *et al*, 1991, p. 117).

<sup>53</sup> Dos métodos mistos destacam-se os métodos analítico-sintéticos. O método analítico-sintético apresenta duas versões: fônica e globalística. A versão fônica, na leitura e na escrita, privilegia o som e a escrita da letra e da sílaba (ortografia). É um método que dá importância ao treino fonológico. Tem em atenção a articulação e a pronúncia dos sons que são necessários para que haja correção na pronúncia e na escrita. A versão globalística privilegia o som e a escrita da palavra. É um método que privilegia a leitura da frase e a interpretação global da palavra. Ele está de acordo com a função globalizadora da criança e com a decifração de palavras como unidades de leitura com significado (GOMES *et al*, 1991, p. 118-120).

<sup>54</sup> Métodos especiais referem-se aos seguintes: método Decroly (parte de leitura de frases até descer à palavra da palavra, através de leitura continuada de palavras diferentes); método Montessori (abundam exercícios táteis e possui um aspecto lúdico); método Lamaire (é gestual designado por «Meios Educativos João que Ri») (GOMES *et al*, 1991, p. 120-121).

Em quase todas as aulas observadas no Instituto de Formação de Professores, os docentes formadores não reservaram um tempo ou momento para a leitura de literatura ou para falarem de suas histórias individuais de leitura, com exceção do professor formador **Chiboma**, da disciplina Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilíngue. Com relação à esta prática, ele afirmou: “- *Prefiro que os formandos elaborem um texto e venham ler na sala. Eles criam suas obras*”. Os primeiros minutos da aula estavam reservados para leitura de textos, de um dos grupos etnolinguísticos que constituía a turma (Literatura Oral). O professor formador indicava o aluno responsável pela leitura do texto sempre na última aula e chegado o dia, o aluno lia o texto escrito em voz alta, e na sua L1 (uma das LB). Naquele momento era ele o único que dispunha do texto escrito, sendo seu porta-voz e chamava para si uma grande responsabilidade, pois era através deste aluno que os restantes colegas tomavam contato com o texto, muito se aproximando do que Lajolo (2005, p 28-29) estimula como uma das possibilidades de trabalho com a leitura.

Cabe dizer que os textos eram, majoritariamente, narrativos ou gêneros com estrutura narrativa. Após a leitura, um outro aluno pertencente a este grupo étnico, fazia a tradução para a língua portuguesa para os demais colegas e deixava as suas impressões com relação ao conteúdo do texto. Comentava-se sobre o conteúdo do texto, as impressões que tiveram após ouvir a leitura do colega. Este era um dos momentos marcantes da aula, uma vez que aproximava a cultura tradicional moçambicana e/ou patrimônio tradicional oral moçambicano à escola, que, na maioria das vezes, é colocada em segundo plano, isto é, subvalorizada. Esta prática inclusiva, ao mesmo tempo possibilita a preservação da cultura tradicional moçambicana e rompe de certa forma, como diz Couto (2009), com o culto de uma sabedoria livresca e a lógica da hegemonia absoluta da escrita que caracteriza tanto Moçambique quanto o resto de mundo. Outro ponto não menos importante desta prática, é a resignificação do termo leitura, inserindo-se assim, em um outro universo – a oralidade. Ou seja, se desvincula dos livros e se conecta e sincroniza a oralidade. Portanto, é desafio do professor trazer a oralidade tradicional moçambicana ao contexto escolar e colocá-la em um diálogo permanente com os alunos e toda comunidade escolar.

Ao ler o texto nas suas línguas maternas (L1), os alunos tinham ali a oportunidade de compreender o quão as suas línguas e os saberes dos seus povos são importantes para a construção da nação moçambicana. E isso pode ser visto como uma forma de resistência

cultural, uma vez que esses textos produzidos por eles mesmos, muitas vezes colocados pelos programas de ensino de língua portuguesa à margem dos textos literários oficiais, eram utilizados em um contexto formal de ensino, chegando a romper de certo modo, com a literatura oficial, com a imprensa e com autores consagrados. É válido frisar que a atividade desenvolvida foi presenciada pelo pesquisador, que percebeu o engajamento dos estudantes, vendo a alegria e o entusiasmo da turma, talvez pelo fato de estar vinculado às suas práticas socioculturais. Para este professor formador, essa prática permite a exercitação da escrita, da prática de leitura, que possibilita o desenvolvimento do gosto pela leitura. As práticas do professor formador **Chiboma** se enquadram nas teorias educacionais que valorizam ou consideram as diferenças socioculturais e incorporam métodos de ensinamentos voltados aos interesses culturais.

Como foi visto, o programa de MELP não apresenta propostas de atividade específica voltada ao ensino de leitura de literatura. Ao ser feita a pergunta *como planejar uma aula de leitura de literatura*, a professora formadora **Nsai** disse o seguinte: *Na modalidade 10<sup>a</sup>+1 ano, não temos esses conteúdos, porém temos as metodologias*. A professora formadora aponta a ausência da questão de leitura de literatura no programa e trata esse aspecto de modo lacônico. Ela parece ter como foco principal a alfabetização, não abordando a literatura como um tema importante. Talvez, um ponto a ser considerado no contexto de sua fala, possa ter relação com a maneira de ter sido desenvolvida a entrevista, em que os aspectos sobre a leitura foram abordados de forma muito direta, com a dinâmica pergunta-resposta, não favorecendo uma conversa mais descontraída.

### 5.2.2 Programa de língua do ensino primário e o trabalho de campo

No ensino primário, o ensino de literatura abrange todas as classes (1<sup>a</sup>-7<sup>a</sup>), com notável ênfase a partir da 2<sup>a</sup> classe, quando começam os primeiros contatos com gêneros variados de textos, como contos, fábulas, poemas, etc. A estrutura do programa de língua portuguesa do ensino primário não é diferente dos demais programas de ensino elaborados pelo INDE. Nesta feita, está estruturado da seguinte maneira:

- Introdução;
- Plano Temático;
- Sugestões Metodológicas;
- Avaliação.

## **Introdução**

A proposta destes Programas do Ensino Primário- se volta a tornar o ensino relevante, de modo que consiga responder às reais necessidades do aluno e da sociedade moçambicana. Depreende-se que é uma fonte de estudo e de orientação dos professores para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, que permita que os estudantes desenvolvam as competências determinadas nos diferentes ciclos de aprendizagem e as utilizem para a resolução dos diferentes problemas do dia a dia, da sua comunidade, do seu distrito, de sua província ou do seu próprio país, bem como para responder aos desafios da globalização.

## **Plano Temático**

Para a orientação do professor, apresentar-se-á o plano temático, material usado pelos professores para preparar as suas aulas e mediar o processo de ensino-aprendizagem. Serão apresentadas também orientações para a utilização do plano temático. Este se caracteriza pela seguinte organização: unidade temática, objetivos específicos, conteúdos e competências parciais e carga horária, como ilustra o exemplo a seguir.

## **Sugestões Metodológicas**

De acordo com a organização do programa anteriormente exposto, são apresentadas as Sugestões Metodológicas que o professor poderá usar ou adaptar em função das necessidades de aprendizagem dos alunos, de maneira a desenvolver as competências definidas para o fim de aprendizagem de cada tema. Nas Sugestões Metodológicas, por vezes, são propostas algumas estratégias de abordagem metodológica de alguns assuntos. É indispensável frisar que essas estratégias não são “receitas” para o professor cumprir mecanicamente; trata-se de sugestões que podem ser úteis para a sua atividade, como facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem.



## **Avaliação**

A este trato, abordam-se as estratégias e procedimentos de avaliação, incluindo os critérios de Progressão por Ciclos de Aprendizagem, tendo em conta que a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem. É o meio que permite verificar se os resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos correspondem às competências exigidas no Programa de Ensino.

O primeiro aspecto de destaque é o tempo previsto para o desenvolvimento das atividades. Tendo feito um levantamento dos tempos designados para cada atividade, constata-se que os tempos destinados para o ensino de leitura literária variam de classe para classe, como ilustra a tabela abaixo.

**Tabela 10:** Tempos letivos de Literatura

Classe	Carga horária/ tempo <sup>55</sup>
2 <sup>a</sup>	<b>69</b>
3 <sup>a</sup>	<b>118</b>
4 <sup>a</sup>	<b>160</b>
5 <sup>a</sup>	<b>90</b>
6 <sup>a</sup>	<b>66</b>
7 <sup>a</sup>	<b>104</b>

**Fonte:** Programas de LP do EP (MOÇAMBIQUE, 2015), elaborado pelo autor.

Com relação às Sugestões Metodológicas, as principais diferenças se destacam nas duas classes iniciais: 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classes. Neste quadro, para o ensino da leitura na 2<sup>a</sup> classe, o programa preconiza leitura em voz alta e interpretação oral de textos, como histórias, contos, fábulas, lendas, pequenas bandas desenhadas e poemas (MOÇAMBIQUE, 2015).

---

<sup>55</sup> Cada hora tem 45 minutos.

Nas classes restantes, nomeadamente: 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup>, tem-se propostas semelhantes. Não foram constatadas diferenças dignas de realce, e, deste modo, pode-se aduzir que as Sugestões Metodológicas recomendadas são as mesmas. Nessas classes, os programas propõem três formas de leitura, com objetivos distintos:

- i) Leitura obrigatória: objetivo é, no ambiente da sala de aula, ensinar a ler e a interpretar diferentes tipos de textos propostos no livro do aluno (histórias, contos, poemas, etc.);
- ii) Leitura complementar: como o termo diz, completa e consolida a leitura obrigatória;
- iii) Leitura de lazer/fruição: o objetivo é criar o gosto pela leitura, e os alunos são encorajados a ler textos do seu agrado, dentro e fora de aula. Para valorizar e estimular este tipo de leitura, o professor criará momentos em que cada aluno terá oportunidade de falar dos textos lidos (MOÇAMBIQUE, 2015).

Para o pós-leitura, os programas de LP (3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes) recomendam exercícios ligados à produção escrita, aos jogos, às dramatizações, aos debates, às entrevistas, às canções, aos desenhos, à modelagem, dentre outras atividades. De acordo com Moçambique (2015), as atividades de pós-leitura complementam e consolidam todo o trabalho realizado.

Ainda com relação ao ensino-aprendizagem da leitura de literatura, os programas de ensino de Língua Portuguesa de Moçambique (2015) orientam:

Um objetivo fundamental que o professor da Língua Portuguesa deve propor-se a atingir, em relação ao ensino e aprendizagem da leitura, é despertar nos alunos o gosto de ler. Para o efeito, é necessário que a leitura se torne uma atividade atraente, agradável e lúdica para o aluno MOÇAMBIQUE (2015)

Esse objetivo está em sintonia com o formidável propósito sobre o ensino de literatura, como anteriormente apontado por Silva (1989), Lajolo (1988), Geraldi (2001) e Cosson (2006). Porém, o trabalho de campo desenvolvido ao longo desta pesquisa aponta que a prática de leitura que possibilita o alcance desse objetivo não é promovida pela escola. Isto é, as práticas pedagógicas cotidianas das professoras pesquisadas não contemplaram a leitura como fruição.

O acompanhamento das aulas ocorreu durante quatro meses, conforme referido anteriormente. Nesse período, constatou-se que o pretexto para o ensino de literatura se guiava para os estudos linguísticos, sobretudo na 1ª e 2ª classes. Estudos esses que contribuem pouco para despertar o gosto pela leitura de literatura nas crianças, visto que se deixa de lado o conteúdo do texto, os sentidos que podem a ele ser atribuídos, os significados que os alunos aprenderam e que poderiam ser partilhados entre eles. Ainda nessas aulas, não se presenciou a realização de atividades relacionadas a exercícios de pós-leitura como preconizam os programas de língua portuguesa. Todavia, isso não significa que os aspectos linguísticos devem ser ignorados pela escola, pelo contrário, eles devem ser estudados, não como principal atividade para o estudo do texto, mas como atividades complementares e que tenham algum significado para as crianças. Sobre esse aspecto, Todorov (2009) leva em conta que, ao estudar obras literárias, a escola não deveria mais se interessar pelos conceitos linguísticos ou sobre teóricos da literatura, mas sim se deter nos sentidos dessas obras. Ele privilegia a leitura de obras literárias, sem formalismo, isto é, defende a leitura, o estudo ou a análise do texto que permita aos alunos o acesso aos vários sentidos do texto, que lhes conduzem à apreensão de conhecimento da humanidade. Dessa forma, a escola estaria a contribuir na formação de leitor literário, um bom leitor, como designa Cosson (2006), que é aquele que agencia os textos com os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca se reduz a um monólogo (COSSON, 2006, p. 27).

É importante ressaltar que a escola não deve manter apenas o foco nos textos literários, uma vez que os textos não literários são também importantes para a humanidade, como escreveu Todorov (2009, p. 92): “os textos hoje tidos como ‘não-literários’ têm muito a nos ensinar; e, quanto a mim, eu teria de bom grado tornado obrigatório, em aulas de literatura”.

Quanto à leitura complementar, prevista nos programas de língua portuguesa de ensino primário, esta não foi constatada durante os quatro meses que o trabalho de campo foi realizado. Para inteirar melhor, indaguei as professoras primárias, se essa atividade era realizada. Respondendo, todas elas disseram que a leitura complementar não era praticada. Tendo em conta o que foi vivido, chegamos a pensar no desperdício de tempo que a escola reservou para promover ou estimular a leitura como fruição/lazer. Contudo, supomos que essa ausência de leitura complementar esteja relacionada, principalmente, à falta de livros e de biblioteca, juntamente com a pouca infraestrutura para se ter acesso à materialidade dos livros literários,

conforme destacado por meio das descrições do campo. Também podemos inferir que outro aspecto a contribuir para essa pouca exploração da leitura literária se assente na formação profissional oferecida ou ainda no desconhecimento de procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura de literatura; na falta de exemplos(modelos) de leitura nas escolas por onde passaram e no curso de formação de professores. E, muito provavelmente, devido à história recente de independência do país e de todas as adversidades do período de colonização (mencionado antes) como a proibição de uso da língua primeira e de seu banimento por meio da imposição da língua (portuguesa) do dominador, as práticas escolares parecem ter herdado o viés colonizador. Em outras palavras, a herança de um regime de colonização, mesmo que a contragosto, deixou memórias difíceis em relação ao uso da língua portuguesa que, como já frisado, se expressa como língua adicional à materna. Pelas informações colhidas em campo e sistematizadas nos quadros anteriormente apresentados, os professores formadores e os professores primários praticam, em primeiro lugar, as línguas de suas comunidades, sendo a língua portuguesa, sua língua segunda Tomar a prática de leitura de literatura (em português) uma prática rotineira da escola, parece se configurar como um objetivo a ser alcançado. Portanto, estamos diante de um paradoxo, no plano teórico, pois temos, por um lado, o discurso oficial, que assume ser a língua portuguesa a única utilizada por quem utiliza seus livros e que recomenda o ensino de leitura de literatura, com o propósito de despertar nos alunos o interesse ou o gosto pela leitura e, por outro lado, temos as práticas cotidianas em salas de aulas – que não espelham o que está plasmado nesses programas. As práticas de leitura testemunhadas em campo parecem distantes para o alcance do objetivo fundamental do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa.

Quando questionados sobre procedimentos didático-pedagógicos que utilizaria(m) para o ensino de leitura de literatura, a maior parte das professoras formadoras e em exercício, responderam informando que se utilizam do método de elaboração conjunta<sup>56</sup>. Este é um método não específico para o ensino de leitura de literatura, mas sim para o ensino dos

---

<sup>56</sup> Método de Elaboração Conjunta é uma forma de interação ativa entre o professor e os alunos, visando à obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridos. Este método supõe um conjunto de condições prévias, nomeadamente: a incorporação pelos alunos de conhecimentos e experiências que, mesmo sistematizados, são pontos de partida para o trabalho de elaboração conjunta (LIBÂNEO, 2000, p. 165).

conteúdos de uma forma geral. Por exemplo, convidada a apresentar como seria sua aula de leitura de literatura, no caso concreto, com o texto narrativo, a professora **Mawengwa** disse o seguinte:

Então primeiramente eu (pausa)... então eu planifico a minha aula e quando chego na sala de aula, já no momento de assimilar, será já o momento para própria leitura, eu começo por orientar os próprios alunos a fazer a leitura, antes de eu, como professora, fazer a leitura modelo, é para poder constatar quais são os erros que os alunos estão a cometer, as palavras que estão ser dificilmente pronunciada, eu vou alertar caso haja necessidade, a posterior eu passo por cima, que é fazer a leitura modelo. E em seguida vou explicar, o que o texto está tratando, qual é o objetivo. Depois vem a leitura normal, individual dos alunos. Após a leitura individual, faz-se a interpretação do texto em forma de questionário. Faço perguntas do tipo: **qual é o título do texto? Quais são as personagens? Quem é o narrador deste texto? Quem é o autor, por exemplo.** São perguntas chaves que não podem faltar em um questionário de interpretação de um texto (grifos do autor desta dissertação).

A professora indica dois momentos: primeiro o de leitura modelo feita por si e leitura individual dos alunos, procedimentos que são considerados para a compreensão do texto. Todavia, o segundo momento é marcado fundamentalmente por questões que devem ser respondidas pelos alunos, o que lhes pode levar a entender que o objetivo da leitura do texto seja reduzido a responder perguntas objetivas sobre ele, subestimando seu potencial, conforme Geraldi (2001) já comentou. Essa sequência de leitura de texto literário (texto narrativo) sugerida pela professora **Mawengwa** favorece a compreensão das informações dadas na sua materialidade linguística, porém a produção de sentidos, reflexão e recriação dos significados dele ficam à deriva. O que se configura como uma leitura de texto, realça seu tratamento mecânico, tradicional, chegando a deixá-lo enfadonho.

Quanto às ações desenvolvidas pelos professores das duas instituições em estudo, visando impulsionar o gosto e o prazer pela leitura nos seus alunos, no geral, o quadro a que nos aproximamos parece ser o mesmo. Por outras palavras, não há consideráveis diferenças entre os atores principais dessas instituições. O que acontecia no instituto de formação de professores primários era o mesmo que se praticava na escola primária. Os(as) professores(as) não levam livros literários (será que os têm?), revistas e jornais para as salas de aula, não comentam (talvez não valorizem ou nem reconheçam sua importância) sobre as leituras que fizeram, ou seja, não partilham as suas memórias de leituras, suas histórias individuais com os

alunos, não indicam obras que gostariam que os alunos lessem. Presenciamos no cotidiano do professor formador **Chiboma** o desenvolvimento de atividades que se incorporam ao seu cotidiano com seus alunos. Ele reserva os momentos das suas aulas para prática de leitura como fruição, como foi mencionado anteriormente.

Questionados sobre as ações que desenvolvem para despertar em seus alunos o gosto pela leitura de literatura, os professores responderam o seguinte:

---

**Professora formadora Nsai**

“Nesse modelo de 10<sup>a</sup>+1 ano, nós não temos tido essa curiosidade”.

---



---

**Professora Mweti**

Só que... atendendo e considerando as primeiras classes... no momento em que você vai interpretar o texto... de uma maneira diferente nem para que a criança fique assim motivada e mesmo na sua leitura quando você lê, tem que ler com...de uma boa maneira para [...] se você lê o texto e consegue explicar, detalhar bem com como é que está o conteúdo do texto, eu penso que a criança não vai ficar muito assim interessada. Mas quando você lê de uma boa maneira, e transmite também o conteúdo de uma certa maneira, a criança é capaz de gostar. Eu quero ler como lê a minha professora, eu quero ler como lê a minha professora (repetiu).

---



---

**Professora Mawengwa**

“Eu tenho incentivado os alunos a elaborarem pequenos textos da sua autoria, que relatam, por exemplo, um acontecimento, um diário de cada um”

---

As falas das professoras expressam, de alguma forma, que elas têm ciência da importância de incentivo ou promoção da leitura. Apenas a primeira consideração, proferida pela professora **Nsai**, menciona a ausência de interesse por tal perspectiva de trabalho.

A professora **Mweti** destaca em sua fala a necessidade de o(a) professor(a) fazer uma boa leitura modelo, como belo incentivo para a criança gostar de leitura. Nesta feita, realça o papel de professor(a) como o exemplo para os seus alunos. Compreende-se que, por meio dessa leitura modelo, e em voz alta, a criança passa a enxergar a leitura como uma atividade prazerosa,

lúdica, que deve ser considerada praticada, e para isso é importante imitar a professora. Assim, aos poucos vai nascendo o gosto pela leitura, como afirma Silva (1998, p. 98): “Ninguém resiste a uma história bem contada ou mesmo a um texto informativo que seja estimulante e bem selecionado”.

No relato feito pela professora **Mawengwa**, ela ilustra uma outra forma de incentivar a leitura, visto que, após a redação de variadas tipologias textuais, esses textos são lidos e partilhados em sala de aula, exercitando, simultaneamente, a escrita e a leitura. Ainda em seu dizer, ela explicita seu reconhecimento da voz autoral de seus alunos nos textos: “tenho incentivado os alunos a elaborarem pequenos textos da sua autoria”, afirma ela.

Já as falas da professora formadora **Nsai**, indicam que parece estar a se colocar como porta-voz do grupo de disciplina MELP, quando diz “**nós**”.

Com relação à importância do ensino de leitura de literatura nos cursos de formação de professores, a maioria dos sujeitos inquiridos se manifestaram de forma positiva, isto é, reiterando sua importância nas atividades a serem desenvolvidas em suas práticas pedagógicas. Sobre essa questão, a professora **Mawengwa** disse: “Se o formando não tem hábito de leitura, dificilmente ele terá domínio de percepção. O professor tem que ter domínio da leitura ou gosto pela leitura para que possa transmitir aos outros”. Tal ponderação formulada pela professora ecoa Lajolo (2005, p. 27): “alunos que têm professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura têm mais chances de também gostar de ler”.

Como último ponto a ser tratado, nas entrevistas com os professores pesquisados, ao relatarem as leituras que praticam no seu dia a dia pessoal, sobressaiu o aspecto do seu caráter utilitário, pois se referem à leitura de ensinamentos (de livros didáticos), de atualização de informações sobre assuntos de que gostam (como seguir esportes, por exemplo, ou ainda artes da cozinha) e também de livros religiosos. No quesito, livros religiosos, se destaca fortemente a leitura da bíblia. Tal objeto cultural configura-se como um dos poucos suportes materiais existentes em suas casas. Pelo menos, os lembrados de ser citados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar as principais conclusões a que chegamos, apresento algumas limitações e desafios que tivemos para desenvolver a presente pesquisa:

- A pandemia do coronavírus que o mundo vive(ia), impactou no trabalho de campo, pois as escolas estavam encerradas e, após a abertura, havia inúmeras restrições e protocolos rígidos a seguir;
- Escolha de aportes teóricos que abordam, de forma específica, sobre o ensino de leitura de literatura nos cursos de formação de professores ou nas escolas moçambicanas. Não porque sejam as melhores, mas que dialogam com os objetivos da presente pesquisa;
- Demora das instituições na resposta ao pedido de realização de pesquisa e no agendamento das idas a campo;
- Reformular os objetivos, o problema e o tema da pesquisa, fruto das contribuições importantíssimas dos membros da banca de qualificação.

Conforme descrito na introdução, os estudos sobre ensino de leitura e de literatura, nas escolas moçambicanas, apontaram resultados pouco animadores. Por esse viés, há de inferir que existe uma distância significativa no tocante à teoria – neste caso, o discurso presente nos documentos orientadores e à prática pedagógica no cotidiano escolar. O presente estudo, portanto, pretende, fundamentalmente, dar continuidade a esses estudos. A estes propósitos, procurou-se responder às seguintes questões: i) Quais práticas de leitura estão presentes ou são estimuladas no curso de formação inicial de professores? ii) Quais procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura literária são dados a conhecer aos futuros professores? iii) Como é abordada a questão da leitura literária no curso de formação inicial de professores primários?

De forma geral, a pesquisa buscou identificar a relação entre as práticas de leitura exploradas nos cursos de formação de professores primários, os conteúdos do programa de MELP e o ensino de leitura de literatura nas escolas moçambicanas. A este motivo, o lócus do estudo se deu em duas instituições onde ocorrem a formação e a atuação pedagógica (escola) –



Instituto de Formação de Professores Primários e Escola Primária. Cabe pontuar que, entre elas, existe uma complexa relação, à qual não pode ser tomada de modo mecânico e/ou automático, como se uma instituição refletisse a outra. Compreende-se que o processo de formação e sua relação com a prática pedagógica se configuram de maneira articulada (mesmo que distantes), de modo que ambos procuram favorecer a incorporação da prática de leitura de literatura nas escolas moçambicanas.

Nessa linha de pensamento, os resultados do presente estudo apontam que, no curso de formação de professores primários, na modalidade 10<sup>a</sup>+1 ano de formação psicopedagógica, os professores formadores de MELP pouco favorecem o acesso dos professores em formação inicial (formandos) os procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura de literatura. Tal aspecto parece ter relação com a grade de disciplinas do seu currículo, que não tem uma disciplina específica voltada para o ensino de leitura de literatura. O estímulo à leitura de literatura parece incipiente.

Os dados coletados também revelam que nas duas instituições estimulam mais as práticas de leitura como busca de conhecimento e de informação. A leitura de literatura como fruição é, praticamente, inexistente. Esses resultados permitem o entendimento de que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa têm como preferência a prática. Ou seja, relacionam a leitura à alguma aplicação prática que visa resolver alguma questão ou realizar alguma atividade, como: dar ou ministrar aulas para os professores ou professoras, respondendo aos exercícios, realizar avaliações ou trabalhos para os professores em formação inicial. Quanto a esta praticidade de se enxergar a leitura, denomino-a de **leitura como aplicação**. Fora dessas duas instituições, também se constata essa mesma prática. A maior parte dos inquiridos, como informado antes, revelou que tem o hábito de ler livros religiosos, com o propósito de dar catequese, pregar o evangelho e mais.

Neste panorama, ao buscarmos verificar os fatores que influenciam o ensino de leitura de literatura no ensino primário, concluímos, que há necessidade de integração e/ou incorporação de conteúdos específicos voltados ao ensino de leitura de literatura nos cursos de formação de professores; que seus referenciais metodológicos proporcionem uma formação literária que possibilite que esses profissionais desenvolvam um trabalho pedagógico voltado à formação de leitores críticos e reflexivos, que possam aprender o gosto de leitura literária.

Finalmente, com base na vivência de campo, no cotidiano escolar dos sujeitos pesquisados e os dados fornecidos nas entrevistas semiestruturadas, somada à problematização dos documentos orientadores (Guia do Professor, programas de MELP e EP), a pesquisa aponta que o curso de formação de professores primários estimula mais a leitura como busca de conhecimento para os alunos, com a finalidade de responderem aos exercícios e se prepararem para as avaliações. Já os professores formadores parecem usar esta categoria de leitura na intenção de prepararem as suas aulas para sua atuação profissional. É visto que estes dados mostram que a leitura está presente no cotidiano dos sujeitos pesquisados. Logo, gostam de ler.

A questão que se coloca é o que eles leem: os textos mais lidos são didáticos, relacionados diretamente à matéria estudada ou à disciplina lecionada. Para os sujeitos pesquisados, a prioridade é ler para “satisfazer” alguma necessidade prática, resolver trabalhos, realizar avaliações, para os formandos, e dar aulas, no caso dos professores formadores e professoras.

Todavia, interessa falar sobre o interesse dos sujeitos pesquisados pelos conteúdos relacionados ao esporte, religião, celebridades e culinária. Em relação aos conteúdos religiosos, destacam-se Bíblia Sagrada e os textos da catequese, que talvez sejam o resultado de uma influência “simbólica” das práticas socioculturais moçambicanas, que têm fortes marcas de tradição oral. Vale a pena sublinhar que as professoras primárias são as que mais se interessam por esses conteúdos.

Quanto à leitura de literatura, as práticas de leitura dos inquiridos não incluem obras literárias como prioridade. Esta é mais uma das atividades que parece se manifestar existir no plano teórico ou no discurso oficial.

Quanto às questões de campo, alguns pontos são importantes de retomar, antes de concluir este texto. Durante a pesquisa de campo, minha interação com os sujeitos pesquisados levou-me a três dimensões, nomeadamente: estudante, professor e pesquisador. Estas três dimensões, embora distintas, foram importantes para minhas formações social, pedagógica e acadêmica, na medida em que todas elas tinham um denominador comum – a reflexão, um momento tão importante para a produção de ideias inovadoras, significativas ou ainda para as práticas educativas eficazes, conforme assinala Nóvoa (2013). O exercício da reflexão promove a dimensão formadora da prática.

Tendo em vista os resultados deste estudo, vemos como necessário (re)ajustar ou adaptar o currículo de formação de professores de modo a incorporar interesses socioculturais das comunidades diretamente relacionados à literatura e à introdução de disciplina Metodologia de Ensino de Leitura de Literatura, em todos os cursos de formação de professores, principalmente a de formação de professores de línguas. Todavia, entendemos que essa medida por si só não surtirá os efeitos desejados, já que é necessário que as escolas tenham um projeto pedagógico de leitura no qual a leitura seja uma prioridade.

Também reconhecemos o quanto o desenvolvimento de uma formação continuada para os professores pode propiciar uma retomada dos estudos feitos no Instituto de Formação, que poderá favorecer a criação de um tempo/espço para reflexões em torno do trabalho docente, especialmente no tocante à leitura de literatura.

Em relação às práticas socioculturais, a pesquisa mostrou que elas são um fator determinante, na medida em que a maioria dos pesquisados se referiram a poucos hábitos de leitura de literatura; porém, essa mesma maioria lê obras religiosas, como a Bíblia Sagrada e livros da catequese, como nos referimos anteriormente. E como sabemos, a leitura desses livros e textos em sala de aula é marcada por momentos de oralidade, que pode ser antes ou pós-leitura. Neste sentido, gostaríamos de lembrar que as práticas pedagógicas são também uma prática social, que são orientadas por objetivos, finalidades e conhecimentos, inseridas no contexto da sociedade.

Nas conversas informais que tive com os sujeitos pesquisados, sobretudo com os professores formadores, constatei que há descontentamento ou desconforto pela falta de livros de literatura na biblioteca do Instituto. Apesar de as reclamações quanto a essa falta de infraestrutura ser recorrente, parece não haver vontade política em adquirir livros literários. Inferindo, entendemos que para as entidades governamentais a aquisição de livros de literatura para o apetrechamento de bibliotecas escolares não constitui uma prioridade, indo na contramão do discurso que apregoam. Todavia, esta indisponibilidade de materiais impressos nas escolas não pode constituir *handicap* para os professores, pelo contrário é uma possibilidade de romper com cânone, a exclusividade da sabedoria livresca e subalternidade da oralidade.

O contexto desse estudo é a sociedade moçambicana, sendo esta multilíngue e multiétnica. Logo, os programas de ensino não podem descurar essa diversidade cultural, esses valores culturais. Deste modo, ao pensar no ensino de literatura, não pode deixar para trás os

textos literários da tradição oral, ou seja, as práticas socioculturais desta sociedade habituada a transmitir os conhecimentos e informações por meio da oralidade.

Diante do que foi exposto, este estudo demonstrou que uma das formas de compreender alguns aspectos relativos ao ensino de leitura de literatura em Moçambique, se viabiliza a partir da aproximação das práticas cotidianas das instituições em que se dá esse ensino – superior e primário (a partir do recorte desenhado). Adentrar mais neste campo, um grande oceano, requer uma vivência mais profunda e duradoura, no âmbito da formação de professores. Daí se compara a um farol para os navegadores marítimos, porque sinaliza para futuras pesquisas. É por causa deste sinal que se vai – futuramente – buscar compreender como é desenvolvida a formação de professores formadores e dos professores do ensino secundário em matéria voltada ao ensino de leitura de literatura, dando continuidade ao que já foi abordado no ensino primário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da Educação**. 2. ed. rev.ampl. São Paulo: Moderna, 1990.

BAUER, M.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRITTO, Luiz P. Leme. Políticas de promoção da leitura. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 47-64.

CASTRO, Manuel Antônio de. Natureza do Fenômeno Literário. *In*: SAMUEL, Rogel (Org.). **Manual de Teoria Literária**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 30-63.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: Poupart, J., Deslauriers, JP, Groulx, LH, Laperriéri, A., Mayer, R. e Pires, AP, Eds., **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**, Vozes, Petrópolis, 2008.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999. (Prismas)

CHIZIANE, Paulina. **Balada de Amor ao Vento**. 6ª ed. Maputo: Ndjira. 2014.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. Literatura não é luxo. É a base para construção de si mesmo. (Entrevista). **Revista Nova Escola**, edição de 01 ago. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

COMÉNIQ, José Amós. **Introdução do livro Didáctica Magna** 4. ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTO, Mia. **Jesusalém**. Alfragide: Editorial Caminho. 2009.

\_\_\_\_\_. **Em intervenções**. “Quebrar armadilhas”, no livro “E se Obama fosse africano?” e outras intervenções/ Ensaios. Lisboa: Editorial Caminho, 2009. Disponível em: <revistaprosaversoarte.com>. Acesso em: 28 jun. 2022.

COVANE, Micaela Sílvia Simão Fondo. **Literatura Infantil e Formação do Leitor no Ensino Básico de Moçambique**: Orientações Didáticas em Programas de ensino e nos Livros Didáticos da 1ª e 2ª classes. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204229>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CUNHA, Betina R. Rodrigues. Leitura e literatura no mundo da escola. **Revista Literatura em Debate**, v. 8, n. 15, p. 42-51, dez. 2014.

DIAS, Hildizina. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar**: Em direcção e prática linguística – Escolar libertadora. Maputo: Promédia, 2002.

DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. Trad. Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FILHO, José Paulino Peixoto. **Pós-Graduação Lato Sensu como Formação Continuada**: um estudo da experiência de curso na UFPE. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4618/1/arquivo5687\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4618/1/arquivo5687_1.pdf). Acesso em: 23 nov. 2020.

FIRMINO, Gregório. **A Questão Linguística na África Pós-Colonial**: o caso do português e das línguas autóctonas em Moçambique. Maputo: Promédia, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONSECA, Fernanda Irene. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: Carlos Reis *et al* (orgs.), **Didáctica da língua e da literatura**, vol. I. Coimbra: Almedina/ILLP Faculdade de Letras, 2000.

FUMO, Oscar Alexandre. **O Ensino de Literatura e a Formação de Leitores**: práticas didático-pedagógicas nas aulas de português em Moçambique. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/296901126.pdf>. Acesso: 23 nov. 2020.

- GALVÃO, Ana Maria O. O. Leitura: algo que se transmite entre gerações? *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.
- GASPERINI, Lavínia. **Moçambique**: educação e desenvolvimento rural. Viterbo: Iscos, 1989. Coleção do Instituto dos sindicatos para a cooperação com os países em vias de desenvolvimento.
- GERALDI, João Wnderley *et al.* (Org.). Prática da Leitura na Escola. *In*: **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, pp. 88-103.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- GODOY, Arilda Schmidt. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.
- GOODLAD, John. **The National Network for Educational Renewal**, Phi Delta Kappan, vol. 75, nº 8, pp. 32-38, 2004.
- GOLIAS, Manuel. **Sistema de Ensino em Moçambique**: passado e presente. Editora Escolar, 1993.
- GOMES, Aldónio *et al.* **Guia do Professor de Língua Portuguesa**. I Vol. 1º Nível. Lisboa – Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.
- GOMEZ, Miguel Buendia. **Educação Moçambicana**: história de um processo. Livraria universitária, Maputo, 1999.
- GONÇALVES, Perpétua (Org.). **Panorama do Português Oral de Maputo**. Volume IV. Maputo, Moçambique: [S.n], 2000.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002. (Coleção ideias sobre Linguagem).
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia.; SILVA, Leila B.; TEMPESTA, Maria C.; FONTANA, Roseli; SHIOHARA, Aline. **Pró-Letramento**: Alfabetização e Linguagem. Fascículo 03. Brasília: SEB/MEC, 2007.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

HOUAISS, António e VILLAR, Mastro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso Ensinar o Letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. CEFIEL/MEC, 2005.

KLEINAM, Ângela & SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidade. *In*: KLEIMAN, Ângela & ASSIS, Juliana (Orgs.) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEINFELDER, Daniela. **Mas leitura de literatura não é só na aula de Língua Portuguesa, prô?**: desenvolvendo práticas pedagógicas de geografia com o auxílio de textos literários. 2021 Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2021.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...** O que eu faço? CEFIEL, Unicamp, MEC, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LARANJEIRA, P. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa, 1995.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e Escritas Pós-Coloniais**: estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

LLOSA, Mário Vargas. Em defesa do romance. **Revista Piauí**, n.37, out. 2009. Disponível em: <<http://www.substantivoplural.com.br/wp-content/uploads/2009/10/EM-DEFESA-DO-ROMANCE.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

MAHALAMBE, Feliciano Mapezuane. Trajetória sobre o Sistema de Formação de Professores em Moçambique (Ensino Primário e Secundário). *In* SERRASINA, Lurdes; GOMES, Fernanda; ROSA, João; PORTELA, José. (COORD.). **Formação Contínua**. Relatos e Reflexões. Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3370/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20cont%C3%ADnua.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique**: 1975- 1985. Maputo: Edições Afrontamento, 1995.



MENDONÇA, Fátima. Literatura Moçambicana: um percurso. (Palestra Proferida na Universidade de Santiago de Compostela). In Agália, Revista da Associação Galega da Língua, n. 5, 1986, p. 69-74.

\_\_\_\_\_. **Literatura Moçambicana: a história e as escritas**. Maputo: Faculdades de Letras e Núcleo Editorial, 1989.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico**. [S.l.: S.n], 2003.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação: 2012 -2016**. Maputo: [S.n], 2013. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/707057/plano-estrat%C3%A9gico-da-educa%C3%A7%C3%A3o-2012-2016>. Acesso em: 10 out. 2021.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006- 2010/11**. República de Moçambique, Conselho de Ministros, 2006. Disponível em: [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique\\_peec\\_por.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique_peec_por.pdf). Acesso em: 24 nov. 2020

MOÇAMBIQUE. **Orientações e tarefas escolares obrigatórias para o período de 2010 a 2014**. Maputo: [S.n], 2010.

MOÇAMBIQUE. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique**, 2015 – 2017. Disponível em: [https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/mocambique\\_professores.pdf](https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/mocambique_professores.pdf). Acesso em: 23 nov. 2020.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos**. Maputo: [S.n], 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/457699919/Plano-Curricular-2019-B5-Final>. Acesso em: 20 abri. 2020.

MOÇAMBIQUE. **Manual de Didática de Língua Portuguesa**. Língua, Segunda Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos. Maputo: [S.n], 2019. Disponível em: <http://ead.mined.gov.mz/site/wp-content/uploads/2020/03/Manual-de-Didactica-L2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

MOÇAMBIQUE. **Edital** – Exames de Admissão às instituições de Formação de Professores para o Ensino Primário (IFP e EPF). Maputo, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oYIlywuT5vYuhFqG5T4QwejhHCVsiqyE/view>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MOISÉS, Massud. Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário de Termos Literários**. 11ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. (Entrevista). **Revista Nova Escola**, edição de 01 maio. 2005. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Três bases para um novo modelo de formação. **Revista Nova Escola**, edição de 01 nov. 2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/182/tres-bases-para-um-novo-modelo-de-formacao>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PATEL, Samima. Amade. **Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique**: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e atuação. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296865375.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

QUEIROZ, D.T, *et al.* Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem**. UERJ, v. 15, n.2, 2007.

REICHMANN, Carla Lynn e GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (orgs.). **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de língua. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul. 2009.

SANTOS, Carlos. Importância da leitura e o papel da escola no despertar o gosto pela leitura. **Jornal de Cultura**. Disponível em: <<http://pesquisa.sapo.ao/?q=jornaldacultura&host=www.m.jornaldacultura.sapo.ao#gsc.tab=0&gsc.q=jornaldacultura&gsc.page=1>>. Edição de 25 de out. 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Unidades de leitura**. Trilogia pedagógica. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (coleção Linguagens e sociedade).

\_\_\_\_\_. **Elementos de Pedagogia da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. São Paulo: Papyrus, 1986.

SILVA, José Maria da.; DA SILVEIRA, Emerson Sena. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. 8. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Leila Cristina Borges da. As operações dos sujeitos: um enfoque cultural. *In: Práticas de leitura na infância: imagens e representações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TIMBANE, Alexandre. O Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique e a Problemática da Formação de Professores Primários. **Revista Artíficos, Revista do Difere**, n. 4, n. 7, jun/2014. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/305935875\\_O\\_ENSINO\\_DA\\_LINGUA\\_PORTUGUESA\\_EM\\_MOCAMBIQUE\\_E\\_A\\_PROBLEMATICA\\_DA\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES\\_PRIMARIOS](https://www.researchgate.net/publication/305935875_O_ENSINO_DA_LINGUA_PORTUGUESA_EM_MOCAMBIQUE_E_A_PROBLEMATICA_DA_FORMACAO_DE_PROFESSORES_PRIMARIOS). Acesso em: 23 nov. 2020.

TIMBANE, Alexandre, A. e ABDULA, Rajabo M. A lexicultura na Literatura e no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. **Revista Interfaces**, Vol. 7 n. 3 (dezembro 2016), p. 25-39. Disponível em:

<https://www.catedraportugues.uem.mz/storage/app/media/docs2/Timbane%20e%20Abdula.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96 p.

\_\_\_\_\_. Literatura não é teoria, é paixão. (Entrevista). **Revista Bravo**. Edição de fev. 2010. Disponível em: <<https://www.terapiadapalavra.com.br/tzvetan-todorov-literatura-nao-e-teoria-e-paixao/>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

MOÇAMBIQUE. **Lei do Sistema Nacional de Educação, n. 4/83, de 23 de março**.

MOÇAMBIQUE. **Lei do Sistema Nacional de Educação, n. 6/92, de 6 de maio**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/263854590/Lei-Do-Sistema-Nacional-de-Educacao>. Acesso em: 20 de abr. 2020.

MOÇAMBIQUE. **Decreto Presidencial, n.18/2005, de 31 de maio**.

## WEBGRAFIA

ALFAGEME SANTAREM. **Aldónio Gomes – Um grande exemplo de vida**. Disponível em: <<https://alfagemesantarem.wordpress.com/2011/10/24/dr-aldonio-gomes-nota-biografica/>>. Acesso em: 28 out. 2021.

MOÇAMBIQUE (INE). **IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017**. Disponível em: Acesso em: <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/censo-2017-brochura-dos-resultados-definitivos-do-iv-rgph-nacional.pdf>. 10 jun 2020

MÓDULO 2. **Plano Curricular e Programas do Ensino Primário**. Disponível em: <http://ead.mined.gov.mz/manuais/Didatica%20de%20Lingua%20Portuguesa/aula2.1.html>. Acesso em: 13 mai. 2021.

NAÇÕES UNIDAS: ONU News – perspectiva global reportagens humanas. **Com mais de 20 idiomas, Moçambique tenta quebrar barreiras linguísticas**. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/05/1713762>>. Acesso em: 08 abr. 2022.

O PAÍS. **Moçambique é um dos países que menos lê no mundo**. Disponível em: <<https://www.opais.co.mz/mocambique-e-um-dos-paises-que-menos-le-no-mundo/>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

#### REFERÊNCIA VIDEOGRÁFICA

ALAB. Associação de Linguística Aplicada do Brasil. **Contribuições dos estudos linguísticos para a alfabetização e o letramento**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrklwY>>. Acesso em: 24 set. 2020.

**ANEXO A – CHS/UNICAMP: Parecer Consubstanciado de CONEP**

Continuação do Parecer: 4.824.476

O sistema CEP-CONEP não tem escopo regulatório ou jurídico fora do território brasileiro e, portanto, essa pesquisa NÃO é objeto de apreciação ética no Brasil e deve ser solicitada a sua RETIRADA.

Ressaltamos que a equipe de pesquisa deve buscar os órgãos competentes no território onde a pesquisa irá, de fato, acontecer.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

- As adequações citadas acima, assim como quaisquer eventuais alterações na atual versão do protocolo, devem ser respondidas em carta resposta. Esta carta deve ser numerada conforme a numeração das pendências apontadas (ex. 1a, 1b, 2, 3a...). Cada tópico deve conter a resposta à pendência seguido das alterações realizadas para saná-la. Ademais, os documentos modificados devem ter as alterações destacadas (ex. tarja amarela sobre o texto alterado).

OBS.: Cartas não numeradas, cartas que não contenham resposta + solução clara para cada um dos questionamentos e a submissão de documentos sem destaque das alterações podem atrasar a relatoria ou mesmo retornar com as mesmas pendências em razão da não resposta e da dificuldade de localização dos trechos alterados.

- Quaisquer alterações além das sugestões e das soluções das pendências apontadas também devem ser indicadas em carta resposta e destacadas nos documentos. Alterações encobertas (não ressaltadas pelos pesquisadores) entre as diferentes versões do protocolo serão consideradas inválidas em eventuais

s/José%20Fernandes/OneDrive/Ambiente%20de%20Trabalho/APPII%20MESURADO%202021/PB\_PARECER\_CONSUBSTANCIADO\_

pendências apontadas (ex. TA, TR, E, etc.). Cada tópico deve conter a resposta a pendência seguida das alterações realizadas para saná-la. Ademais, os documentos modificados devem ter as alterações destacadas (ex. tarja amarela sobre o texto alterado).

OBS.: Cartas não numeradas, cartas que não contenham resposta + solução clara para cada um dos questionamentos e a submissão de documentos sem destaque das alterações podem atrasar a relatoria ou mesmo retornar com as mesmas pendências em razão da não resposta e da dificuldade de localização dos trechos alterados.

- Quaisquer alterações além das sugestões e das soluções das pendências apontadas também devem ser indicadas em carta resposta e destacadas nos documentos. Alterações encobertas (não ressaltadas pelos pesquisadores) entre as diferentes versões do protocolo serão consideradas inválidas em eventuais auditorias pelo sistema CEP-CONEP.

- Ao responder a esta pendência, eliminar todos os documentos não adequados, substituindo-os pelas versões atualizadas. Do contrário, mesmo que todas as pendências sejam solucionadas, o protocolo seguirá em pendência por conter documentação irregular.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1728230.pdf	01/07/2021 23:04:28		Aceito

**Endereço:** Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.  
**Bairro:** Cidade Universitária "Zeferino Vaz"      **CEP:** 13.083-865  
**UF:** SP      **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3521-6836      **E-mail:** cepchs@unicamp.br

**ANEXO B – Faculdade de Educação/UNICAMP: Solicitação de pedido de autorização de Pesquisa**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA-CIENTÍFICA**

Vimos através do presente instrumento, solicitar a Vossa Excelência, Diretor \_\_\_\_\_, autorização para realização da pesquisa integrante de Dissertação de Mestrado do pesquisador **José Fernandes Castigo**, orientado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Ana Lúcia Guedes-Pinto**, tendo como título preliminar **Formação de Professores e Ensino da Leitura e Leitura na Formação de Professores para o Ensino Básico em Moçambique: Perspectivas e Desafios para o Trabalho Docente**.

A coleta de dados será feita através da aplicação de entrevista semiestrutura, conforme modelo em anexo.

A presente atividade é requisito para conclusão do curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. As informações aqui prestadas serão mantidas, eticamente em sigilo profissional, e poderão ser usadas, mediante a vossa autorização, em eventos científicos e/ou acadêmicos, visando sempre o enriquecimento e divulgação dos conhecimentos educacionais.

Campinas, 10 de DEZEMBRO de 2020

JOSÉ FERNANDES CASTIGO

Pesquisador

[Assinatura]

Prof.<sup>a</sup> Orientadora

Deferido ( )    Indeferido ( )

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do Diretor

**ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LEITURA E LEITURA DE LITERATURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE****Pesquisador/ responsável: José Fernandes Castigo****Pesquisadora/ responsável: Ana Lúcia Guedes-Pinto**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

**Justificativa e objetivos:**

Em Moçambique ensino da literatura está preconizado tanto no ensino primário quanto no ensino secundário e, está integrado na disciplina de língua portuguesa. Apesar disso o país continua fazendo parte de países que menos lê no mundo.

A sociedade reconhece a importância da literatura na formação integral de homens e mulheres, no entanto, não se reflete no cotidiano escolar, uma vez que o seu ensino é relegado ao segundo plano e outras vezes não se faz sentir, ou até mesmo nem é feito, constituindo assim



- **ensino primário/básico:** possui alunos na melhor faixa etária para ensinar a gostar de Literatura e tem maior número de profissionais de educação.

Nesse sentido, para o presente estudo, o nosso objetivo central é problematizar a relação entre procedimentos didático-metodológicos usados pelos professores formadores no encaminhamento de aula de leitura de literatura no contexto de formação de professores primários, suas experiências anteriores e as práticas de leitura fruição nas aulas de língua portuguesa no ensino primário. Para materialização dessa intenção, tomaremos o seguinte direcionamento:

- Analisar o programa da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa;
- Identificar e descrever procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelos(as) professores(as) formadores(as), professores(as) em exercício, professores(as) em formação inicial (formandos/as) ao ministrarem aula de leitura de Literatura;
- Levantar e descrever práticas de leitura usadas no IFP e na escola primária;
- Apontar os procedimentos didático-pedagógicos que constituem ensino mecanizado ou improvisado de leitura de Literatura;
- Correlacionar as práticas pedagógicas e de leitura dos(as) professores(as) formadores(as) e o despertar de interesse dos(as) professores(as) em formação inicial (formandos/as) pela leitura de Literatura.

#### **Procedimentos:**

Para além de observação ou assistências às suas aulas por um período de quatro (4) meses.

Para esta pesquisa adotamos o método qualitativo, de índole etnográfico, assente em uma perspectiva de história oral. Nesse sentido, a presença física do pesquisador para observação *in loco* é imprescindível, e isto coloca todos os participantes em uma situação de risco de contaminação pela Covid-19, apesar de observância de todas as medidas de prevenção e combate à mesma.

**Benefícios:**

A participação da pesquisa possibilitará o acesso a outras abordagens, outro paradigma de ensino e aprendizagem de leitura de Literatura, e isso por sua vez, levará a uma reflexão profunda em torno dos procedimentos didático-pedagógicos, ou seja, práticas pedagógicas sobre o ensino de leitura de Literatura e práticas de leitura tanto na formação inicial de professores(as) de ensino primário assim como de alunos(as) de ensino primário, contribuindo desta forma para melhoria da qualidade de ensino.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento e indenização:**

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

**Acompanhamento e assistência:**

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\_\_\_\_\_

**ANEXO D – UNICAMP: Perfil Sociográfico - Roteiro de entrevista semiestruturada**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

PERFIL Socio gráfico

PARTE I: DADOS DO SUJEITO PARTICIPANTE

O Presente Roteiro, tem como objetivo obter informações que vão constituir a pesquisa de Mestrado Acadêmico, na área de Formação de Professores, tomando-se como referência o Modelo de Formação de professores 10<sup>ª</sup> + 1 ano de formação psicopedagógica, no Instituto de Formação de Professores de Angónia, Tete. Gostaríamos de realçar que todas as informações que serão dadas, serão mantidas eticamente em sigilo profissional, portanto, sinta-se à vontade ao responder às perguntas que de fato vão retratar a sua realidade. Os dados aqui apresentados ou fornecidos, poderão ser usados em eventos científicos e/ou acadêmicos, visando sempre o enriquecimento e divulgação dos conhecimentos educacionais.

3 · 2 · 1 · 1 · 1 · 2 · 3 · 4 · 5 · 6 · 7 · 8 · 9 · 10 · 11 · 12 · 13 · 14 · 15 ·

1. Código: ( )

2. Local de Nascimento: \_\_\_\_\_

3. Idade: ( ) anos completos

4. Gênero: Masculino ( ) Feminino ( ) outro ( )

5. Línguas faladas: Português ( ) Língua Materna: \_\_\_\_\_

Outras línguas: \_\_\_\_\_

6. Estado Civil: casado/a ( ) divorciado/a ( ) solteiro/a ( )

7. Tem filhos? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_

8. Qual é o nível de escolaridade dos seus pais?

\_\_\_\_\_

**PARTE II: NÍVEL DE FORMAÇÃO****1 – Ensino Básico Concluído**

1.1 Geral ( ) Técnico ( )

1.2 As escolas em que estudou a maior parte do tempo: rede particular/privada ( )

Público ( ) Ano de conclusão ( )

**2 – Ensino médio concluído:** Geral ( ) Técnico ( )**3 – Formação superior**

3.1 Curso \_\_\_\_\_

3.2 Duração/tempo (anos): ( )

3.3 Modalidade do Curso: ( ) Presencial ( ) Semipresencial ( ) A distância

3.4 Instituição: \_\_\_\_\_

3.5 Local: \_\_\_\_\_

---

**PARTE III: INFORMAÇÕES ADICIONAIS****Tempo de docência:** \_\_\_\_\_

1. Função atual: \_\_\_\_\_

2. Duração/Tempo (anos completos): \_\_\_\_\_

3. Outras experiências

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**PARTE IV:**

1. Conte o que mais marcou na sua infância e o que você gostaria de falar a respeito.
2. Descreva sua experiência de leitura, tanto em casa quanto na escola.
3. Lê com frequência ou regularidade? Qual é o gênero que lê? Qual é a sua preferência? O que está lendo nesse momento? Você frequenta ou frequentou bibliotecas? Já emprestou materiais de leitura (livros ou revistas) de alguém? Alguma vez comprou um livro de literatura? Qual foi a última vez que comprou um livro de literatura?
4. Você gosta de ensinar leitura de Literatura (Literatura) nas escolas?
5. É importante o ensino de leitura de Literatura (Literatura) nos cursos de formação dos professores? porquê?
6. Como formador(a)/formando(a)/professor(a), o que faz para planificar uma aula de ensino de leitura de Literatura?
7. Quais critérios usa para escolher um texto literário?
8. Quais procedimentos metodológicos ou didático-pedagógicos usa nas suas aulas de ensino de leitura de Literatura?



8. Quais procedimentos metodológicos ou didático-pedagógicos usa nas suas aulas de ensino de leitura de Literatura?
9. Como seus alunos reagem às aulas de leitura de Literatura? Como você identifica seus interesses? Seus formandos e suas formandas, seus alunos e suas alunas gostam de leitura de Literatura? Justifique.
10. O que tem feito para despertar ou desenvolver nos seus formandos e suas formandas/seus alunos e suas alunas o gosto pela leitura de Literatura (Literatura)?
11. Já ouviu falar de propostas de leitura apenas por fruição ou de lazer em sala de aula? Descreva? Alguma vez usou na aula?
12. Existe ou existiu algum projeto de leitura de Literatura na sua instituição, na escola onde estudou, ou onde trabalha? Se sim, conte um pouco disso.
13. Quais principais dificuldades que enfrenta no ensino de leitura de Literatura?
14. Já participou de alguma capacitação ou formação na matéria de ensino de leitura de Literatura?

15. A sua instituição tem biblioteca? O que você acha de o seu acervo? Você usa os livros ou leva os alunos para lá?
16. Usa internet? Qual é o meio que utiliza para acessar? O que procura na internet? Conhece algum aplicativo de leitura digital? Você já leu algum e-book? Já fez uma “leitura” de áudio-livro? Alguma vez usou plataformas digitais ou aplicativos para ensinar a leitura de Literatura? Relate ou descreva a sua experiência?
17. Que dificuldades enfrentou para ensinar durante a pandemia de Coronavírus (COVID-19)? Se sim, o que fez para ultrapassá-las?
18. Qual é o seu pensamento sobre o ensino virtual/remoto ou híbrido?
19. Gostaria de deixar algum comentário (críticas e/ou sugestões), com relação ao assunto tratado na nossa conversa? Se sim, faça o favor.

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

## ANEXO E – Lei do Sistema Nacional de Educação, n.º 4/83

### SUMÁRIO

Assembleia Popular:

Lei n.º 4/83:

Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.

### ASSEMBLEIA POPULAR

Lei n.º 4/83

de 23 de Março

O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais.

Na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenómenos da natureza.

Pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo étnico, na sua família, na sua tribo, etnia e raça.

A dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação.

Foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante e para indígenas.

A luta armada de libertação nacional representa a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional. É no interior desta luta, no seio da Frente de Libertação de Moçambique, que surge a nova concepção. Ela nasce do combate das

Na sociedade moçambicana empenhada na construção do socialismo, a educação constitui direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela é um meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas do desenvolvimento socialista.

Na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do Homem Novo.

O Sistema Nacional de Educação fundamenta-se nas experiências da educação desde a luta armada até à presente fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património comum da Humanidade.

Ele responde às exigências actuais e à estratégia do desenvolvimento socialista e está perspectivado e planificado de forma a contribuir para a consolidação da aliança operário-camponesa e a ser agente potenciador das transformações que se prevêm com a socialização do campo, a mecanização de agricultura e a industrialização do País.

O Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras.

Neste contexto, o Sistema Nacional de Educação responde fundamentalmente aos seguintes grandes objectivos:

- a erradicação do analfabetismo;
- a introdução da escolaridade obrigatória;
- a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

O Sistema Nacional de Educação é um processo que contribuirá para a formação de um Homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto.

A presente lei é síntese das Linhas Gerais do Sistema

**Lei n.º 6/92**  
**de 6 de Maio**

Havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei n.º 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.

Ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 135 da Constituição, a Assembleia da República determina:

**Sistema Nacional de Educação**

**CAPÍTULO I**

**Princípios e objectivos gerais**

**ARTIGO 1**

**Princípios gerais**

O Sistema Nacional de Educação (SNE) orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

- a) a educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- b) o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
- d) o ensino público é laico.

**ARTIGO 2**

**Princípios pedagógicos**

O processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

- tífico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;
- e) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- f) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

**ARTIGO 4**

**Estudos das línguas moçambicanas**

O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos.

**ARTIGO 5**

**Idade escolar**

1. As crianças moçambicanas que completarem seis anos de idade serão matriculadas na 1.ª classe.

2. São estabelecidas e desenvolvidas actividades e me-

### ANEXO F – Plano analítico de português

Arquivo | D:\PLANO%20ANALITICO%20PORTUGUES.pdf

REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE  
GOVERNO DO DISTRITO DE ANGÓNIA  
SERVIÇO DISTRIAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA  
**PLANO ANALÍTICO DE PORTUGUES - 2ª CLASSE - IIº TRIMESTRE - 2021**

SEMA.	DATA	UNID. TEMÁT	Nº AULAS	OBJECTIVOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS BÁSICAS	MEIOS DIDACTICOS	
Iº	21/06/2021 à 25/06/2021	I. FAMÍLIA	14 Aulas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Usar expressões para manifestar interesse/desinteresse sobre variadas situações;</li> <li>✓ Usar expressões adequadas para manifestar desejos.</li> <li>✓ Usar expressões para manifestar alegria e satisfação;</li> <li>✓ Usar expressões adequadas para manifestar sentimento de medo.</li> <li>✓ Usar expressões para dar conselhos.</li> <li>✓ Construir frases simples usando pronomes pessoais;</li> </ul>	Revisão da matéria do I-Trimestre; Ouvir e falar <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expressões para manifestar interesse e desinteresse:</li> <li>✓ Estou interessado em estudar contigo.</li> <li>- Agora não quero brincar.</li> <li>✓ Expressões para manifestar desejo:</li> <li>- Gostaria de ir à escola.</li> <li>- Apetece-me ver a televisão.</li> <li>- Ouvir e falar</li> <li>✓ Expressões para manifestar alegria e satisfação:</li> <li>- Que bom!</li> <li>- Ainda bem que vieste!</li> <li>- Gostei muito!</li> <li>✓ Expressões para manifestar medo:</li> <li>- Estou com medo!</li> <li>- Mete medo.</li> <li>✓ Exercício de consolidação;</li> <li>✓ Ouvir e falar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expressa-se com cortesia para manifestar alegria e satisfação, expressar medo e dar sugestões e conselhos.</li> </ul>	Quadro; Giz; Apagador; Liv. d aluno.	E. C T. G T. II


Arquivo   D:\PLANO%20ANALITICO%20PORTUGUES.pdf		PLANO ANALITICO PORTUGUES.pdf				
3 <sup>a</sup>	05/07/2021 à 09/07/2021	I. FAMÍLIA	14 Aulas			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Nomear objectos e utensílios de uso doméstico;</li> <li>✓ Construir frases usando vocabulário sobre objectos e utensílios domésticos;</li> <li>✓ Usar expressões sobre a utilidade dos utensílios domésticos;</li> <li>✓ Modelar diferentes tipos de casa e utensílios domésticos;</li> <li>✓ Cantar canções sobre os utensílios domésticos.</li> <li>✓ Ler contos, fábulas, lengalengas e poemas variados;</li> <li>✓ Interpretar contos, fábulas, canções, poemas variados;</li> <li>✓ Dramatizar contos, fábulas, canções, poemas variados;</li> <li>✓ Formar frases, usando pronomes demonstrativos;</li> <li>✓ Flexionar, oralmente, palavras em género e em número.</li> </ul>	<p>Ouvir e falar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objectos e utensílios de uso doméstico: prato, copo, chávena, pires, faca, bacia, chaleira, pote, alguidar, coador, ralador, cabaça, panela, colher, colher de pau, prato, peneira e fogão</li> <li>✓ Exercício de consolidação;</li> <li>✓ Utilidade dos objectos e utensílios de uso doméstico</li> <li>✓ Modelagem</li> <li>✓ Canções;</li> </ul> <p>Ler e escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contos, fábulas, lenga-lengas e poemas</li> <li>✓ Ouvir e falar; ler e escrever</li> </ul> <p>Funcionamento da Língua</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pronomes demonstrativos: Este/esta; estes/estas</li> <li>✓ Esse/essa; esses/essas;</li> <li>✓ Exercício de consolidação;</li> <li>✓ Flexão em género;</li> <li>✓ Exercício de consolidação;</li> <li>✓ Flexão em número</li> <li>✓ Exercício de consolidação;</li> <li>✓ Realização da 1<sup>a</sup> ACS;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Descreve a utilidade dos utensílios em actividades domésticas.</li> <li>✓ Lê e escreve frases simples e pequenos textos.</li> <li>✓ Expressa-se, oralmente e por escrito, com correcção, usando pronomes demonstrativos.</li> </ul>	Quadro; Giz; Apagador; Liv. d aluno.	E. T. T.
		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ler palavras/frases que contêm o r intervocálico e rr;</li> <li>✓ Redigir palavras, frases e pequenos textos que contêm o s</li> </ul>	<p>Ler e escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Introdução do r intervocálico: are, ari, ura, uro, ira;</li> <li>✓ Exercício de consolidação;</li> </ul>			

**ANEXO G – Decreto n. 18/2005, de 31 de março**

22/05/06

03/01/07

*Visto  
Publica-se no  
Atas do IMAP  
Maché  
12-01-07*

  
 REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
 GABINETE DO MINISTRO

DIPLOMA MINISTERIAL Nº-----/2006  
 DE ----- NOVEMBRO

A melhoria da qualidade de Educação requer um esforço permanente na formação e aperfeiçoamento de Professores a vários níveis.

Nestes termos, usando das competências que me são conferidas pela alínea d) do artigo 3 do Decreto Presidencial nº 18/2005, de 31 de Março, determino:

**Artigo 1**

1. São extintos os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's) e os Institutos de Magistério Primário (IMAP's).
2. São criados os Institutos de Formação de Professores, abreviadamente designados IFP's, que se destinam à formação e aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Básico.

**Artigo 2**

São criadas as seguintes Instituições de Formação de Professores para o Ensino Básico:

Na província de Cabo Delgado:

- Instituto de Formação de Professores de Montepuez, distrito de Montepuez.
- Instituto de Formação de Professores Alberto Joaquim Chipande, na cidade de Pemba.

Na província de Niassa: