



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e769>

Recebimento em: 09/02/2024 | Aceite em: 04/09/2024

ARTIGOS

PRÁTICAS DE ENSINO PARA LEITURA E LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE: EFEITOS E DESAFIOS DAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO

José Fernando CASTIGO

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Campinas, São Paulo – Brasil

jfcastigo@gmail.com

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

Ana Lúcia GUEDES-PINTO

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Campinas, São Paulo – Brasil

algedes@unicamp.br

<https://orcid.org/0000-0002-0857-8187> 

RESUMO: O presente artigo tem por tema o estudo das práticas de leitura e leitura literária no curso de formação de professores primários em Moçambique. O principal objetivo é discutir a relação existente entre as práticas de leitura desenvolvidas no curso de formação de professores primários, os conteúdos do programa de disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e o modo de ensino de leitura de literatura em uma escola primária. A pesquisa é do tipo etnográfico e foi conduzida por meio de estudos bibliográficos, documentais e de campo. A análise do material produzido fundamentou-se na perspectiva do ensino da leitura com uma abordagem cultural. Esta análise evidenciou que, nas duas instituições pesquisadas, estimulam-se mais as práticas de leitura como busca de conhecimento e de informação, e a grade de disciplinas do curso não tem conteúdos específicos que abordem o ensino de leitura literária. A partir disso, sugere-se que os currículos de formação de professores possam se alicerçar sobre três bases: conhecimentos científicos, formação didático-pedagógica e formação ética e política.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. práticas de leitura. leitura de literatura. Moçambique.

TEACHING PRACTICES FOR READING AND LITERARY READING IN PRIMARY TEACHER'S TRAINING IN MOZAMBIQUE: EFFECTS AND CHALLENGES OF TRAINING INSTITUTIONS

ABSTRACT: The theme of this article is the study of reading practices and literary reading in the primary teacher training course in Mozambique. The main objective is to discuss the relationship between the reading practices developed in the primary teacher training course, the contents of the Portuguese Language Teaching Methodology subject program and the way literature is taught in a primary school. The research is of the ethnographic type was conducted through bibliographic, documentary and field studies. The analysis of the material produced was based on the perspective of teaching reading with a cultural approach. This analysis showed that, in the two institutions researched, reading practices are encouraged more as a search for knowledge and information, and the course's subject schedule does not have specific content that addresses the teaching of literary reading. From this, it is suggested that teacher training curricula can be based on three bases: scientific knowledge, didactic-pedagogical training and ethical and political training.

KEYWORDS: Teacher training. reading practices. teaching literature. Mozambique.

PRÁTICAS DIDÁTICAS DE LA LECTURA Y LA LECTURA LITERARIA EM LA FORMACIÓN E PROFESORES DE PRIMARIA EN MOZAMBIQUE: EFECTOS Y DESAFIOS PARA LAS INSTITUCIONES DE FORMACIÓN

RESUMEN: El tema de este artículo es el estudio de las prácticas lectoras y de la lectura literaria en el curso de formación de profesores de primaria en Mozambique a partir de un estudio etnográfico, con trabajo de campo y entrevistas. El objetivo principal es discutir la relación entre las prácticas lectoras desarrolladas en el curso de formación de profesores de primaria, los contenidos de la asignatura Metodología de la enseñanza de la lengua portuguesa y la forma en que se enseña la literatura en una escuela primaria. La investigación es del tipo etnográfico se realizó a través de estudios bibliográficos, documentales y de campo. El análisis del material producido se basó en la perspectiva de la enseñanza de la lectura con un enfoque cultural. Este análisis mostró que, en las dos instituciones investigadas, las prácticas lectoras se fomentan más como búsqueda de conocimiento e información, y la programación temática de la carrera no tiene contenidos específicos que aborden la enseñanza de la lectura literaria. A partir de esto, se sugiere que los planes de estudio de formación docente pueden sustentarse en tres bases: conocimiento científico, formación didáctico-pedagógica y formación ética y política.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente. prácticas de lectura. leer literatura. Mozambique.

INTRODUÇÃO

O tema do presente estudo se volta às práticas de leitura e leitura literária no curso de formação de professores primários em Moçambique. A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições públicas de ensino, na província de Tete. O país pertence à região Austral da África e está situado na faixa Sul-oriental do continente, uma nação multilíngue e multiétnica, onde a maioria da população é falante da língua de origem bantu. Assim, a maioria dos moçambicanos possui práticas socioculturais vinculadas à tradição oral, isto é, construídas na partilha dos conhecimentos e de informações por meio da oralidade.

No contexto nacional, o ensino de leitura de literatura está preconizado tanto no ensino primário quanto no ensino secundário. Porém, nesses dois níveis de escolaridade, que constituem o subsistema de Ensino Geral, os procedimentos didático-pedagógicos voltados para o ensino de leitura literária são marcados majoritariamente por atividades artificiais, engessadas ou ainda inadequadas, que pouco contribuem para o engajamento dos alunos pela leitura de literatura.

O que se constitui é que este fato – a prática restrita de leitura na escola, comum nesse subsistema, converte-se em uma das principais demandas do ensino moçambicano, porque atinge o eixo central do Sistema Nacional de Educação (SNE), que confere aos membros da sociedade uma formação integral – base fundamental para o ingresso em cada nível dos diferentes subsistemas (Moçambique, 2018). Diante destas condições, e de acordo com as suas possibilidades, entende-se que é função precípua da escola fazer o possível, de maneira a alterar o quadro que lhe é apresentado. Isso significa que a prática escolar de leitura (principalmente a literária) assume um papel importante para favorecer a apropriação da escrita pelos estudantes da escola.

Em vista disso, o presente artigo emerge da necessidade de compreender os fatores que constituem os problemas relativos ao ensino de leitura de literatura nas escolas moçambicanas, buscando pistas para a questão de como as práticas de leitura escolares podem promover a formação de um leitor literário e quais as opções para trabalhar a leitura literária.

A motivação para essa temática se fundamenta na importância que a leitura literária tem na formação integral de homens e mulheres, pois possibilita o acesso a diversos tipos de conhecimento, nomeadamente: cultural, moral, científico, histórico, religioso entre outros. Portanto, com a leitura de literatura podemos nos apropriar de uma riqueza cultural que extrapola as ideias contidas em cada livro, em cada obra; proporcionando também um mergulho no conhecimento do ser humano em toda sua diversidade (Todorov, 2010, p. 38).

Ainda sobre essa questão, Candido (1995) destaca o papel que literatura assume na formação humana, desenvolvendo em cada um sensibilidades ao outro, assim como provoca a elaboração de um senso crítico na relação com o mundo:

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 (Candido, 1995, p. 186).

Com base nas afirmações supracitadas, compreende-se que a leitura literária não deve ser dissociada da formação de homens e mulheres, uma vez que é considerada fundamental para a humanização da sociedade. Deste modo, evidencia-se a interligação desta temática à Educação moçambicana, pois dialoga com alguns

princípios gerais que orientam o SNE, a saber:

i) [...] a cultura, formação e desenvolvimento e equilibrado e inclusivo é um direito; ii) a organização e promoção do ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir ativamente na vida política, econômica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os Direitos Humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e as diferenças (Moçambique, 2018, p. 1).

Soma-se aos propósitos já mencionados, a contribuição da pesquisa na busca de propostas para dar conta da demanda de ensino de leitura e leitura de literatura nas escolas moçambicanas, identificando as práticas de leitura desenvolvidas nas instituições de ensino, servindo como evidências para elaboração de políticas públicas e formação inicial e continuada de professores.

Foi na esteira destes propósitos, que o artigo em questão pretendeu focalizar as relações entre as práticas de leitura desenvolvidas no curso de formação de professores primários na modalidade 10^a+1 ano de formação psicopedagógica, 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.

Com vista à identificação e à caracterização das práticas de leitura desenvolvidas nas duas instituições de ensino, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa ancorada na perspectiva etnográfica na educação.

Participaram da pesquisa quatorze informantes: professores(as) formadores(as), professores(as) do ensino primário em exercício e em formação inicial, sendo quatro professores(as) formadores(as) (dois homens e duas mulheres), seis professoras em exercício e quatro professores em formação inicial – formandos, do Curso de Formação de Professores Primários na modalidade 10^a+1 ano de formação psicopedagógica.

Quanto à organização deste artigo, inicialmente, são apresentadas as bases conceituais de leitura e literatura. Na sequência, são discutidos os conceitos de leitura apresentados nas perspectivas de Colomer (2003), Cosson (2006) e Silva (2011). Em seguida, são apresentadas as razões para o ensino de Literatura na visão de Antônio Cândido (1995), Compagnon (2012) e Colomer (2014).

Procuramos também apresentar o estágio em que se encontra o ensino de leitura literária em Moçambique, por meio de resultados de pesquisas anteriores.

Posteriormente, são apresentadas as opções metodológicas, apontando a natureza da pesquisa, o seu contexto, os instrumentos adotados e os sujeitos pesquisados.

Por conclusão, foram apresentados os resultados e as discussões, bem como realizadas as considerações finais, indicando as principais considerações a partir do produzimos, os efeitos e desafios da leitura literária nas instituições moçambicanas de formação de professores.

LEITURA E LITERATURA

Nesta seção, serão apresentadas as diferentes perspectivas de leitura. A primeira, se restringe a entender a leitura apenas na escrita informacional do texto: seu foco reside na identificação e extração dos elementos textuais, consistindo em uma leitura centrada na decodificação. Dado a este contexto, Menegassi e Angelo (2010, p. 17) afirmam que este ato de ler é o processo de decodificação de letras e sons e da relação deles com o significado.

A segunda perspectiva da leitura é interacionista, formada pela tríade autor-texto-leitor. Ela se baseia no diálogo entre autor e leitor, e se materializa por meio do texto Bakhtin (2003).

Com relação à literatura, foi adotada a perspectiva de Candido (1995), que advoga a literatura como um direito humano básico, uma vez que exerce um papel social fundamental – forjar a humanidade.

LEITURA

Para a pesquisadora espanhola Colomer (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, Cosson (2006) postula que:

[...] 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 de dois mundos, o do leitor e o 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), ao se deter sobre a definição de uma leitura crítica, diz o seguinte:

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, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito (Silva, 2011, p. 111).

O autor procura mostrar que a leitura compreende muito mais que a busca de sentido global do texto. Por isso, deve ser tomada 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.

Levando em conta que existem várias modalidades de leitura, esta pesquisa se alinha à 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. Essas

categorias, segundo eles, não são estanques, mas se entrelaçam no decorrer do acontecimento do ato de ler.

Um propósito pré-estabelecido para um determinado tipo de leitura pode se modificar 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 se detém à busca de ampliação de informações objetivas a respeito de um interesse específico. Tem a finalidade de manter o leitor atualizado acerca dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor. O seu intuito é acompanhar os fatos do contexto do leitor. Caracteriza-se por apresentar ao leitor informações específicas a respeito de algum campo de conhecimento e se materializa quando uma pessoa está preocupada com um determinado assunto, e busca a coleta de ideias para um posicionamento crítico diante de questões relacionadas com essa dinâmica.

Já a leitura como conhecimento, 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, já que os horizontes propostos pela literatura são ilimitados, e a interpretação literária é infinita.

É importante ressaltar que a leitura 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 ainda alguns programas de língua portuguesa na realidade moçambicana.

LITERATURA

A literatura é uma das manifestações culturais mais antigas e relevantes em termos de expressão artística da humanidade, pois não só manifesta-se como testemunha histórica de homens e de mulheres que viveram e que vivem em suas respectivas épocas, criando seus mundos, recriando significados, histórias e possibilidades.

A este modo, a literatura pode contribuir para a humanização e o enriquecimento das personalidades individual e coletiva dos homens e das mulheres, por meio da ampliação de conhecimento, da experiência estética que ela proporciona 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) defende 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, além de constituir-se como uma manifestação cultural, é 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.”

ENSINO DE LEITURA E LEITURA DE LITERATURA NAS ESCOLAS MOÇAMBICANAS

O SNE preconiza o ensino de leitura de literatura tanto no ensino primário quanto no Ensino Secundário. Nestes dois níveis de ensino, o ensino de literatura é abarcado pela disciplina de Língua Portuguesa (LP). De acordo com INDE/Moçambique (2010), os programas de 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 (Inde/Moçambique, 2010, p. 10).

Ainda sobre o ensino de leitura de literatura, os programas de níveis primário e secundário pregam como objetivo fundamental despertar nos alunos o gosto, interesse ou desejo pela leitura. Neste sentido, o professor tem como escopo central formar leitores. Para tanto, os programas de Língua Portuguesa apontam que este desiderato pode ser atendido por meio de ensino de literatura de forma sistemática, a partir do tratamento de diferentes tipologias textuais inerentes aos três modos literários, nomeadamente narrativo, lírico e dramático.

Ainda com este propósito, 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 (Inde/Moçambique, 2010, p. 10). Todavia, embora o ensino de literatura seja parte do projeto educacional moçambicano, estudos feitos sobre seu ensino não trouxeram resultados animadores.

Estudos realizados por Fumo (2019) e Covane (2021) revelam 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) 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 (Covane, 2021, p. 75).

Mediante a tais observações, pode-se perceber 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, assim, na contramão do principal objetivo pelo qual deve se propor atingir o professor de língua portuguesa, que é o de conferir aos alunos o gosto pela leitura, como apregoam os programas de língua portuguesa de ensino primário, assim como o de ensino secundário.

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 Soares¹ (2020), proferidas na palestra organizada pela ALAB²: “O fracasso na alfabetização e letramento é causado ou originado pelo fracasso na formação de professores”. Nota-se, segundo a estudiosa, que um professor desprovido de repertório – teórico e prático – em decorrência de formação inadequada, não exercerá com qualidade a prática docente.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS PESQUISADOS

Conforme apontado, esta pesquisa foi traçada por meio de estudos bibliográficos, documentais e trabalho de campo (observação participante). Os dados coletados foram analisados por regimento de uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa.

Especificamente, consistiu-se, primeiro, no cruzamento e na problematização, de informações de quatro principais documentos orientadores: Lei do SNE (Lei 6/92), Programa de Língua Portuguesa de Ensino Primário (PLPEP), Programa de MELP e Guia do Professor de Língua Portuguesa (GPLP).

Em segundo, com base nesta análise documental, foram feitas inferências das falas dos(as) professores(as) formadores(as), professoras primárias em exercício e professores(as) primárias em formação inicial nas entrevistas semiestruturadas, conversas informais e registro das anotações do diário de campo (práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados).

informais e registro das anotações do diário de campo (práticas pedagógicas dos sujeitos pesquisados).

O trabalho de campo foi realizado em duas instituições públicas de ensino: Escola Primária Completa do 1º e 2º Grau e Instituto de Formação de Professores, localizados na província de Tete.

Para coleta de dados, foi realizado o seguinte:

1. Observação direta do contexto da pesquisa: participação das aulas durante quatro meses, obedecendo o seguinte intervalo: 05 de julho de 2021 a 02 de novembro de 2021, com o intuito de identificar procedimentos didático-pedagógicos para o encaminhamento de uma aula de leitura literária;

1 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrklwY>>. Acesso em: 10 de out. 2021.

2 Associação de Linguística Aplicada de Brasil.

2. Entrevista: conversa realizada face a face, visando à identificação de perfil social e às experiências de leitura (de literatura) de professores(as) em formação inicial (formandos), professores(as) formadores(as) e professoras em exercício;
3. Análise de documentos: busca, recolha, leitura e examinação de documentos oficiais (Programa de MELP, GPLP – Manual do Professor Formador, o PLPEP) e depoimentos dos sujeitos pesquisados, procurando identificar as práticas e modalidades de leitura, principalmente leitura de literatura.

Por respeito às questões de ética acordadas no TCLE (Termo de Consentimento Livre de Entrevista), e de modo a preservar as identidades dos catorze (14) sujeitos pesquisados, foram atribuídos nomes fictícios. *Vide* a tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos sujeitos pesquisados

Nome	Perfil
Tchanazi	Leciona a disciplina de MELP. Graduada em Ensino de Português. Falante de línguas: <i>Cinyanja</i> (L1) e Portuguesa (L2)
Nsai	Leciona a disciplina de MELP. Gênero feminino. Graduada em Ensino de Português. Falante de línguas: <i>Cinyanja</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Nduku	Leciona a disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais. Graduado em Ensino de Geografia. Falante das línguas: <i>Cinyanja</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Chiboma	Leciona a disciplina de Metodologia de Ensino de Línguas Bantu. Graduado em Ensino de Línguas Bantu. Falante das línguas: <i>Cisena</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Mweti	Nível médio (12ª classe). Formação: modelo 10ª+2 anos. Falante de línguas: <i>Cinyanja</i> (L1) Portuguesa (L2).
Mawengwa	Graduada em Ensino de Biologia. Formação: modelo 10ª+1 ano. Falante de línguas: <i>Cinyanja</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Chicondi	Nível médio (12ª classe). Formação: 10ª+1 ano. Falante de línguas: <i>Cinyanja</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Sumbi	Nível médio (12ª classe). Formação: 10ª+1 ano. Falante de línguas: <i>Cicewa</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Nhamadjau	Nível médio (12ª classe). Formação: 10+1 ano. Falante de línguas: <i>Cinyanja</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Nhautche	Nível médio (12ª classe). Formação: 10ª+2 anos.
Mpiuka	Nível médio (12ª classe). Formando do curso 10ª+1 ano. Falante de línguas: <i>Cinyungwue</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Nyeleti	Nível médio (12ª classe). Formanda do curso 10ª+1 ano. Falante de línguas: <i>Cinyungwe</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Tchapepa	Nível médio (12ª classe). Formando do curso 10ª+1 ano. Falante de línguas: <i>Cisena</i> (L1) e Portuguesa (L2).
Zava	Graduado em Ensino de Geografia. Formando do curso 10ª+1 ano. Falante de línguas: <i>Cinyanja</i> (L1) e Portuguesa (L2).

Fonte: Própria autoria, 2024

Verifica-se que todos os sujeitos pesquisados têm como língua materna as línguas bantu, sendo majoritariamente *Cynianja*, língua falada pelos nativos do local onde decorreu a pesquisa. A escolha desses sujeitos participantes se deve, fundamentalmente, pela responsabilidade que todos os membros da comunidade escolar, principalmente os professores, têm na promoção de leitura de literatura. Sendo assim, o estudo em destaque optou pela inclusão dos professores formadores das seguintes disciplinas: Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, de Línguas Bantu e Língua Portuguesa.

Nota-se ainda, de acordo com a tabela (1), a presença de professoras formadas no modelo 10^a+2 anos, consagrada pelos conteúdos da disciplina em questão, isto é, os documentos orientadores. O Programa da disciplina MELP e o principal material didático (Guia do Professor de MELP), usados no modelo supracitado, continuam os mesmos para o atual modelo 10^a+1 ano.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na análise dos questionários respondidos pelos sujeitos pesquisados, a seguir, serão salientados alguns dados. Com relação às práticas de leitura desenvolvidas nas duas instituições pesquisadas, os dados apontam que as categorias de leitura que mais sobressaem é a leitura como busca de conhecimento e leitura de informação, por exemplo, leitura de livros didáticos, Bíblia Sagrada, receitas de cozinha e notícias na *internet*.

Essas duas categorias identificadas – leitura como busca de conhecimento e leitura de informação - indicam que as práticas leitoras se restringem a um campo tradicional de entendimento da função dessa prática. Os professores apresentam um perfil pouco favorável ao objetivo fundamental para o ensino de literatura na disciplina de língua portuguesa, impactando sobremaneira os professores em formação inicial (formandos), uma vez que já ingressam com dificuldades em relação à leitura vindas do ensino secundário, conforme disse anteriormente Fumo (2019).

Analisado o programa de MELP, constatou-se que não foram apresentadas propostas de atividade específica voltadas ao ensino de leitura literária. Ao ser questionada *como planejar uma aula de leitura de literatura*, a professora formadora **Nsai** mencionou o seguinte: “Na modalidade 10^a+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. Durante a entrevista, prevaleceu em sua fala aspectos que indicam como foco principal a alfabetização, não abordando a leitura de literatura como um tema importante.

Em relação ao Guia do Professor de Língua Portuguesa a análise evidenciou que este documento, tal como o programa de MELP, não faz referência ao ensino de literatura. Ele se restringe ao ensino de leitura como alfabetização, e não sugere procedimentos didático-pedagógicos para ensino de leitura que leve à formação de um sujeito 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 Gomes et al (1991, p. 142-143): “os alunos devem ler pequenas histórias, adivinhas, anedotas, avisos, convites, anúncios, cartazes; durante ou após a leitura, o professor deve verificar a compreensão dos aspectos pontuais e verificar a capacidade de atenção”.

A análise dos dois documentos permitiu identificar o seguinte quadro: no curso de formação de professores

primários, o foco de atenção reside em questões específicas ao ensino da língua portuguesa, não atentando-se 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, o que se depreende diante de tais aspectos é o fato de que não se fornece aos professores em formação inicial pressupostos teóricos nem procedimentos didático-pedagógicos que lhes permitam encaminhar a 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, entalham-se abaixo os pontos do programa de MELP:

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 conduzem à prática desta atividade;
2. Para aprendizagem de 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 (Inde/Moçambique, 2006, p. 8).

Os pontos supracitados recomendam que sejam realizadas atividades que levam à prática de leitura ou ao 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 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 de forma progressiva desde a primeira classe.” (Inde/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 prontas, 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, do aprendizado de apreciação do texto Lajolo (2005).

Quanto à leitura complementar, prevista nos programas de língua portuguesa de ensino primário, sua realização não foi constatada durante os quatro meses em que o trabalho de campo foi realizado.

Nas entrevistas feitas, foi perguntado às professoras primárias em exercício se esta atividade era realizada. Respondendo ao questionamento levantado, todas elas disseram que a leitura complementar não era praticada. Mediante às respostas atribuídas, presume-se que essa ausência esteja relacionada, principalmente, à falta de livros e de biblioteca, juntamente com a pouca infraestrutura para se ter acesso à materialidade dos livros literários.

Também podemos inferir que outro aspecto a contribuir para essa pouca exploração de leitura literária se assente na formação profissional oferecida, não tendo sido enfatizado esse aspecto no curso ou ainda no

desconhecimento de procedimentos didático-pedagógicos para o ensino de leitura de literatura, na falta de exemplos (modelos), de professores que compartilhassem a leitura em sala de aula nas escolas por onde passaram e no curso de formação de professores.

Quando questionadas sobre os procedimentos didático-pedagógicos que utilizaram para o encaminhamento de aula de leitura de literatura, a maior parte das professoras formadoras e professoras primárias em exercício disseram que se utilizam do método de elaboração conjunta. Por definição, este é um método não específico para o ensino de leitura de literatura, mas sim para o ensino dos conteúdos de uma forma geral.

A partir do trabalho de campo desenvolvido, das entrevistas realizadas, entendemos que as práticas de leitura nas escolas de Moçambique ainda estão relacionadas a uma perspectiva apenas do texto enquanto suporte de informação. Os sujeitos pesquisados privilegiam leituras como busca de informação e de formação (leitura para ampliação de conhecimento). Embora sejam importantes, esses modos de leitura pouco estimulam o desenvolvimento do gosto, da fruição pela leitura. Para tanto, Lajolo (2005) lembra que é a leitura literária, leitura prazer ou apreciação de obras literárias que mais contribui para o engajamento, desenvolvimento do gosto pela leitura. Porém, vale a pena ressaltar que essa prática leitora não é exclusiva do texto literário, ou seja, pode ocorrer na leitura de outras tipologias ou gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de análise dos dados produzidos pela pesquisa de campo revela que nas duas instituições pesquisadas são mais enfatizadas as práticas de leitura como busca de conhecimento e de informação. Tais atividades se expressam, por exemplo, pela quase ausência de regularidade da prática de leitura de literatura como fruição e/ou prazer estético e pelo entendimento de leitura da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa restrito à leitura como modo de obter informações e de ampliar conhecimentos práticos. Essa visão pragmática parece ser forte em relação à função da leitura.

A pesquisa aponta que as leituras complementares que, de acordo com o PLPEP, deveriam acontecer semanal ou quinzenalmente, de fato não acontecem, reforçando, deste modo, que se reduz a uma atividade que consta formalmente no programa, regendo-se somente no discurso oficial, visto que, na prática cotidiana, não se faz sentir.

Os documentos consultados confirmam que a grade curricular do curso não contempla disciplina específica voltada para o ensino de leitura de literatura. Constatou-se ainda que, nesse curso, o estímulo à leitura de literatura é incipiente ou insignificante; a maioria dos sujeitos pesquisados relatou desenvolver práticas de leitura de livros didáticos e religiosos.

Contudo, estes resultados também sinalizam que, sendo a sociedade moçambicana multilíngue e multiétnica, os programas de ensino poderiam englobar a diversidade e valores culturais; os cursos de formação de professores podem se assentar em uma orientação baseada em eixos diversificados: qualificação ou conhecimentos científicos, formação didático-pedagógica em consonância com a diversidade cultural e formação ética e política.

Acreditamos que é necessário abrir mais caminhos para futuros estudos sobre essa temática, buscando responder, entre tantas, às seguintes questões: como as práticas de letramento se desenvolvem nos cursos superiores de formação de professores? e, quais são as políticas públicas que abarcam o processo de leitura

e leitura de literatura ensinadas nas escolas? Essas perguntas se configuram como passos importantes para adentrarmos com mais densidade no campo das práticas de leitura e da escrita tendo em vista a formação inicial de professores em Moçambique.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

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

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

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

COVANE, Micaela Sílvia Simão. F. **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. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília (SP), 2021.

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

GERALDI, João Wanderley. (Org.). Prática da Leitura na Escola. In: **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p. 88-103.

GOMES, Aldónio et al. **Guia do Professor de Língua Portuguesa**. I Vol. 1º Nível. Lisboa (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

INDE/Moçambique. **Programa de Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa**. Maputo: [S.n], 2006.

_____. **Português, Programa da 8ª Classe**. Maputo: [S.n], 2010.

_____. **Português, Programa da 9ª Classe**. Maputo: [S.n], 2010.

_____. **Português, Programa da 10ª Classe**. Maputo: [S.n], 2010.

_____. **Português, Programa da 11ª Classe**. Maputo: [S.n], 2010.

_____. **Programas das Disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário**. Maputo: [S.n], 2015.

_____. **Programas das Disciplinas do 2º Ciclo do Ensino Primário**. Maputo: [S.n], 2015.

_____. **Programas das Disciplinas do 3º Ciclo do Ensino Primário**. Maputo: [S.n], 2015.

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

MENEGASSI, Renilson; ANGELO, Cristiane. **Conceitos de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). Leitura e ensino. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 15-40.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro**. Estabelece o regime jurídico da Lei do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.

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

SOARES, Magda. Contribuições dos estudos linguísticos para alfabetização e o letramento – **ALAB. Associação de Linguística Aplicada do Brasil**. 2 set. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrIklwY>>. Acesso em: 24 de set. 2020.

TODOROV, Tzvetan. 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 de nov. 2020.